

Aktuelle Rahmenbedingungen außerschulischer politischer Bildung

- Beschwörungen und Marginalisierung
- Symbolische Politik – realer Schaden
- Zur Situation des
Weiterbildungspersonals
- Profilpass, Talentkompass,
Kompetenzbilanz und Co

ZU DIESEM HEFT	163	ADB-FORUM	
SCHWERPUNKT			
<i>Detlef Kuhlenkamp</i> Beschwörungen und Marginalisierung Zu den Rahmenbedingungen politischer Erwachsenenbildung	164	<i>Paul Ciupke</i> Kompetenzbeichten: Profilpass, Talent- kompass, Kompetenzbilanz und Co Eine etwas provokative Betrachtung	216
<i>Christiane Jäger</i> Bildungsfreistellung: Individueller Rechtsanspruch im Kontext Lebenslangen Lernens	174	ADB-JAHRESTHEMA	
<i>Norbert Reichling</i> Symbolische Politik – realer Schaden (Politische) Weiterbildung in NRW – aus dem Tagebuch eines „Gesteuerten“	180	<i>Eckhard Kohle</i> Deutsch-deutsche Seniorenbegegnungen	220
<i>Boris Brokmeier</i> Geld wirkt! Förderung politischer Jugendbildung auf Bundesebene und ihre Auswirkungen auf die Praxis politischer Bildung	184	METHODEN UND ARBEITSFORMEN	
<i>Susanne Kraft</i> Die Situation der Beschäftigten in der Weiterbildung – ein Blick in die aktuelle Realität und Perspektiven für die Zukunft	188	<i>Regina Meyer</i> Göttinger Erzählcafé Am Goldgraben Ort des öffentlichen Erinnerens und des Generationengesprächs	224
<i>Peter Wirtz</i> Professionalisierung der politischen Bildung Zwischen Anspruch, Wirklichkeit und Zukunftschancen	196	INFORMATIONEN	
<i>Oliver Krauß</i> Universalgenies oder General-Dilettanten? Zum Tätigkeitsspektrum des pädagogi- schen Personals in Bildungsstätten	202	Meldungen	229
<i>Bernd Wittich</i> Zwischen Prekarität und Professionalisie- rung Zur Situation der nebenamtlichen und frei- beruflichen Mitarbeiter/-innen in der poli- tischen Jugend- und Erwachsenenbildung	208	Aus dem AdB	245
		Personalien	249
		Bücher	254
		Markt	271
		IMPRESSUM	276

Thema des nächsten Heftes:
Einwanderung mit politischer Bildung begleiten



Wer schon geraume Zeit in der außerschulischen politischen Bildung (und auch in anderen Bereichen der Weiterbildung) arbeitet, sieht sich mit radikalen Veränderungen dieses Bildungssektors konfrontiert. Im mantrahaften Gerede vom lebenslangen Lernen bleibt unerwähnt, dass sich in Bund und Ländern ein Prozess vollzieht, der nicht nur zur finanziellen

Austrocknung der institutionalisierten Jugend- und Erwachsenenbildung führt, sondern in dem sich auch die rechtlichen Grundlagen der öffentlich verantworteten Weiterbildung immer mehr entleeren. Was die „Thesen zur Weiterbildung“ der ehemaligen Bundesbildungsministerin Dorothee Wilms Mitte der 80er Jahre als bildungspolitisches Programm verkündeten, wurde von der Wirklichkeit längst überholt. Der Wettbewerb auf einem Weiterbildungsmarkt, auf den die Weiterbildungsträger damals verwiesen wurden, hat zu einer Verdrängung sondergleichen geführt. Institutionen, darunter auch traditionsreiche, die das Bild der Jugend- und Erwachsenenbildung in Deutschland über Jahrzehnte geprägt haben, wurden geschlossen oder um lukrativerer Verwendungszwecke willen mit anderen Aufgaben betraut. Unter dem Zwang, möglichst kostendeckend zu arbeiten, konzentrieren sich viele Weiterbildungsträger auf Angebote, für die eine zahlungskräftige Klientel hohe Teilnahmebeiträge aufzubringen willens und in der Lage ist (und müssen sich dann vorhalten lassen, sie erreichten bildungsferne Gruppen nicht). Der bürokratische Aufwand für die Inanspruchnahme öffentlicher Mittel hat ein Ausmaß angenommen, das die Bewältigung der „eentlichen“ Aufgaben von Bildungseinrichtungen zunehmend erschwert. Während die Stellen von hauptamtlich beschäftigten Pädagogen und Pädagoginnen gestrichen werden, hat sich eine Branche etabliert, die sich auf Bil-

dungsberatung, Qualitätssicherung und Zertifizierungsverfahren spezialisiert hat.

Die Bedingungen für das in den Weiterbildungseinrichtungen tätige Personal haben sich in den letzten Jahren dramatisch verschlechtert. Das gilt nicht nur für die ökonomischen Voraussetzungen, die eine Fülle „prekärer“ Arbeitsverhältnisse entstehen ließen. Pädagogische Qualitäten und Qualifikationen treten in den Hintergrund zugunsten wichtiger gewordener Kompetenzen in den Bereichen Marketing, Organisationsentwicklung, Betriebswirtschaft und Öffentlichkeitsarbeit. Die Bedeutung dieser Arbeitsfelder wird niemand bestreiten, aber man erwartet doch zu Recht auch nicht von den in der Verwaltung Tätigen, dass sie pädagogischen Anforderungen entsprechen!

In diesem Heft soll die Realität der Arbeitsbedingungen in unseren Bildungseinrichtungen im Mittelpunkt stehen. Es soll dargelegt werden, wie sich die bildungspolitischen Entwicklungen auf Strukturen, Angebote und Teilnehmerzahlen der Weiterbildung und die Situation der dort Tätigen auswirken. Dass dies hier beispielhaft für den Bereich der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung geschieht, erklärt sich aus unserem Arbeitszusammenhang. Aber die hier beschriebenen Tendenzen gelten auch für andere Bereiche der Weiterbildung. Wir wollen Probleme deutlich machen, die von Entscheidungsträgern in Politik und Administration offenkundig ignoriert werden, wenn die Qualitäts-offensive für die Weiterbildung beschworen wird. Im Bemühen, die öffentlichen Haushalte zu sanieren, werden Strukturen zerstört, die für die Erarbeitung eines verlässlichen Weiterbildungsangebots und dessen Qualität erforderlich sind. Lebenslanges Lernen ist auch auf organisierte Angebote angewiesen, die Weiterbildung in institutionalisierter Form voraussetzen.

Ingeborg Pistohl

Beschwörungen und Marginalisierung

Zu den Rahmenbedingungen politischer Erwachsenenbildung

Detlef Kuhlenkamp

Der folgende Beitrag skizziert aktuelle Entwicklungslinien der politischen Erwachsenenbildung und fragt nach ihren weiterbildungs-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Bedingungsfaktoren, um aus deren Vergewisserung zum besseren Verständnis der gegenwärtigen Situation politischer Erwachsenenbildung beizutragen.

Zur Ausgangslage

Seit dem Aufschwung von Bildungspolitik und Bildungsplanung in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre ließen sich inzwischen ganze Bände mit positiven Bekundungen zu Gunsten der Weiterbildung und der Bekräftigung ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutsamkeit füllen. Dem schien der quantitative Wachstumsprozess der Weiterbildung auch noch in den neunziger Jahren zu entsprechen, und der sich fortsetzende gesellschaftliche Strukturwandel ließ auf einen weiteren qualitativen Bedeutungszuwachs der Weiterbildung schließen. Das quantitative Wachstum der Weiterbildung wurde aus den Teilnahmestatistiken der Volkshochschulen und der Bundesanstalt für Arbeit, den absolvierten Prüfungen bei den Industrie- und Handelskammern sowie den Umfrageergebnissen des „Berichtssystems Weiterbildung“ deutlich. Der qualitative

Der qualitative Bedeutungszuwachs der Weiterbildung wurde u. a. gestützt vom Strukturwandel der Wirtschaftsbereiche

Bedeutungszuwachs der Weiterbildung wurde gestützt vom Strukturwandel der Wirtschaftsbereiche, dem sich beschleunigenden Wechsel beruflicher Anforderungen, der Zunahme von

Unüberschaubarkeiten, Lebensrisiken und interkulturellen Faktoren in der Gesellschaft sowie der Zunahme des Anteils der Erwachsenen an der Bevölkerung. Die Fülle von politischen Bekundungen zu Gunsten der Weiterbildung von Staat, Verbänden sowie dem Bildungs- und Wissenschaftssystem selbst, bediente sich in den neunziger Jahren allerdings zunehmend unter Aufnahme internationaler Entwicklungen des Topos vom lebenslangen Lernen und hob als dessen Ziel vorwiegend die *employability*, das heißt die Beschäftigungsfähigkeit von Adressaten und Teilnehmenden der Weiterbildung, hervor.

Jedoch galten die Beschwörungen gesellschaftlicher Bedeutsamkeit auch für die politische Erwachsenenbildung. Die an sie gerichteten Erwartungen zielen zumeist auf die Stärkung von

- Akzeptanz für Demokratie und Pluralismus,
- Toleranz,

- bürgerschaftlichem Engagement,
- Engagement gegen Extremismus und Fremdenfeindlichkeit und
- Informationsvermittlung (vgl. Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der BRD, 1991).

So formulierte der frühere Bundespräsident *Roman Herzog* 1997 bei einer Preisverleihung in New York: „Als eine der besten Strategien der Vorbeugung stelle ich mir die politische Bildung vor. Die Erziehung zur Toleranz, die Vermittlung von Leitbildern an die Jugend sind unverzichtbar für ein Klima, in dem Bewußtsein und Praxis der Menschenrechte gedeihen können.“ (Herzog 1997, zitiert nach Vorholt, 2003, S. 11) Die *Europäische Union* postulierte in ihrem Memorandum über lebenslanges Lernen im Jahre 2000 „zwei gleichermaßen wichtige Ziele lebenslangen Lernens: Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. (EU-Kommission 2000, S. 87) Der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten* erklärte 2006 politische Bildung zum unverzichtbaren Teil der Demokratie und des lebenslangen Lernens. (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, 2006, S. 7)

Zur aktuellen Situation der politischen Erwachsenenbildung

Angesichts der zahlreichen rhetorischen Bekundungen und politischen Absichtserklärungen zugunsten der Weiterbildung insgesamt müssen die aktuellen Entwicklungslinien und quantitativen Daten der Weiterbildung sehr überraschen. So zeigte das seit 1979 im Drei-Jahres-Rhythmus erhobene „Berichtssystem Weiterbildung“ für das Jahr 2000 gegenüber 1997 zum ersten Mal seit 1985 einen Rückgang der Beteiligungsquote an der Weiterbildung an. Äußerte 1997 ein repräsentativer Anteil von 48 % der erwachsenen Bevölkerung in der Bundesrepublik, er habe im vergangenen Jahr an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen, so waren dies im Jahr 2000 43 %.

Dieser Rückgang setzte sich in der Erhebung über das Jahr 2003 auf 41% fort. Dieser Rückgang betrifft nicht nur die Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung, sondern auch die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung. Lag die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung im Jahre 2000 in den östlichen Bundesländern noch über dem Prozentanteil in den westlichen, so haben sich diese Anteile im Jahr 2003 angeglichen (vgl. Kuwan, H./Thebis, F. 2005). Auch die finanzielle Förderung der



© dpa/picture alliance/KPA/Hochheimer

Weiterbildung vor leeren Stühlen?

Weiterbildung nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder ist seit den neunziger Jahren rückläufig und liegt in der Gesamthöhe unter 250 Millionen € (vgl. Kühlenkamp 2006). Der Anteil der Landesfinanzierung bei staatlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen hat sich fast durchweg vermindert, und die Bedeutung der finanziellen Strukturierung durch die Weiterbildungsgesetze der Länder hat in den letzten Jahren abgenommen.

Die Bedeutung der finanziellen Strukturierung durch die Weiterbildungsgesetze der Länder hat in den letzten Jahren abgenommen

Was für die aktuelle Situation der Weiterbildung insgesamt gilt, trifft für die politische Erwachsenenbildung vielfach verstärkt zu. Dies gilt beispielsweise auch für die unzureichende

Datenlage. Es gibt in Deutschland keine offizielle Gesamtstatistik zur Weiterbildung, sondern die Informationen zur Weiterbildung müssen aus unterschiedlichen Einzel- und Panelerhebungen zusammengetragen werden. Die Datenlage in der politischen Erwachsenenbildung ist darüber hinaus

zum einen besonders unzureichend, weil der Begriff der politischen Bildung sehr diffus ist und mit unterschiedlicher Weite oder Enge gebraucht wird. Dies hat sicherlich auch förderpolitische Ursachen, das heißt, die Möglichkeit, die eigenen Bildungsaktivitäten innerhalb der Förderkulisse politischer Bildung unterzubringen, legt es nahe, für diese auch das Etikett „politisch“ zu reklamieren. Es liegt aber auch an der Unterschiedlichkeit der Zielsetzungen und Prioritäten politischer Erwachsenenbildung. So hat der Abschlussbericht zur „Evaluation der politischen Bildung“ unter elf vorgegebenen Zielvorstellungen als die für die Einrichtungen fünf wichtigsten in folgender Reihenfolge voneinander unterschieden:

„Rang eins: Förderung von Mündigkeit/Urteilsbildung in der Demokratie

Rang zwei: Beförderung politischer Mitwirkung/demokratischer Teilhabe

Rang drei: Förderung sozialer und kultureller Kompetenzen

Rang vier: Abbau von fremdenfeindlichen Einstellungen

Rang fünf: Stärkung der Persönlichkeit und Orientierungshilfe“ (Böhnisch u. a. 2004, S. 80).

Die mangelhafte Überschaubarkeit der politischen Erwachsenenbildung ist auch eine Folge von deren institutioneller Struktur

Zum anderen ist die mangelhafte Überschaubarkeit der politischen Erwachsenenbildung auch eine Folge von deren institutioneller Struktur.

Ein Teil der Erwachsenenbildungsinstitutionen wird von gesellschaftlichen Großorganisationen getragen, deren Engagement in der Erwachsenenbildung auch als Ausdruck der jeweils primären Funktionsbestimmungen von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeber- oder sonstigen Verbänden zu verstehen ist. Erwachsenenbildung steht dabei auch im ihr übergeordneten Interesse der Institution, die ihre jeweilige Einrichtung der Erwachsenenbildung als Träger politisch, rechtlich und finanziell verantwortlich und dabei auch die Berücksichtigung ihres gesellschaftspolitischen Primärinteresses von ihrer Erwachsenenbildungseinrichtung erwartet. Das heißt, Erwachsenenbildungseinrichtungen in verbandlicher Trägerschaft können als sogenannte Tendenzbetriebe im Sinne von Paragraph 118 des Betriebsverfassungsgesetzes gelten, weil sie unmittelbar oder überwiegend politischen, koalitionspolitischen, konfessionellen, karitativen, erzieherischen, wissenschaftlichen oder künstlerischen Bestimmungen unterliegen und deshalb die Rechte des Betriebsrates bei ihnen eingeschränkt sind. Ein Teil ihres Bil-

dungsangebots richtet sich in der Regel an Ehrenamtliche und Funktionäre ihrer Trägerorganisation, wobei die Grenzen zwischen der beispielsweise von den Weiterbildungsgesetzen der Länder geforderten allgemeinen öffentlichen Zugänglichkeit und den spezifischen institutionellen Interessen der jeweiligen Träger und Einrichtungen leicht verwischt werden. „Bei der pluralen Struktur der außerschulischen Politischen Bildung war und ist es unvermeidlich, dass Politische Bildung immer auch als Instrument zur Propagierung von Verbands- und Institutionenpolitik verstanden wurde und wird.“ (Böhnisch u. a., S. 63)

Dies erklärt nicht nur, aber auch, dass Anbieter der politischen Erwachsenenbildung teilweise mit der

Von den politischen Stiftungen der Parteien wird bei der staatlichen Subventionierung ihrer Bildungsarbeit die Vorlage eines Haushaltsplans nicht gefordert

Herausgabe der Zahlen über ihre Teilnehmenden- und Finanzierungsstruktur sehr zurückhaltend sind. So erhalten die Stiftungen der politischen Parteien globale Zuschüsse zur gesellschaftspolitischen und demokratischen Bil-

dingsarbeit, die ihnen zur Selbstbewirtschaftung zugewiesen werden. „Die Stiftungen sind ermächtigt, die ihnen gewährten globalen Zuschüsse gleichfalls als globale Zuschüsse weiterzuleiten“ (Bundesministerium der Finanzen 2006). Das heißt, von den politischen Stiftungen der Parteien wird bei der staatlichen Subventionierung ihrer Bildungsarbeit beispielsweise nicht die Vorlage eines Haushaltsplans gefordert.

Schließlich liegt die Diffusität des Begriffs „Politische Erwachsenenbildung“ auch darin begründet, dass „eine allseits akzeptierte Bezugswissenschaft als orientierendes und organisierendes Zentrum ... im Übrigen nach wie vor (fehlt). Für das Profil der außerschulischen Politischen Bildung, für ihre politische Anerkennung und damit auch für die Legitimation öffentlicher Förderung ist dieser Umstand von großem Nachteil.“ (Böhnisch u. a. 2004, S. 61) Das Verständnis von politischer Erwachsenenbildung ist nicht von dem rationalen Diskurs einer Wissenschaftsdisziplin geprägt, sondern oszilliert zwischen zahlreichen Bestimmungsversuchen unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche, Aufgabenverständnisse, institutioneller Interessen und Adressatenwünsche. Dies hat zu einer beträchtlichen Kreativität und unterschiedlichen Perspektiven bei den Bestimmungsversuchen von politischer Erwachsenenbildung geführt. Die „Ideologieproduktion“ in der politischen Erwachsenenbildung scheint

Die konzeptionelle Diskussion zur politischen Erwachsenenbildung ist stark normativ und wenig empirisch geprägt

in deutlich größerer Blüte zu stehen als diese selbst. Auffällig ist, dass die konzeptionelle Diskussion zur politischen Erwachsenenbildung stark normativ und wenig empirisch geprägt ist. (vgl. Körber 2006)

Als ein Pol bei der Auseinandersetzung über Aufgabe und Konzeption politischer Erwachsenenbildung kann die Auffassung gelten, dass die Politikwissenschaft die unabdingbare Bezugswissenschaft der politischen Erwachsenenbildung auf der Grundlage eines Politikbegriffs sei, „der im Unterschied zur Orientierung an der bloß vorfindlichen Lebenswelt herrschaftskritisch ambitioniert und machtsensibel orientiert ist“, um deren Ausfransen bis zur (Selbst-) Auflösung zu verhindern. (Hufer 1994, S. 125 f.) Als Gegenpol zu dieser Position kann die einprägsame These vom „Auswandern der politischen Bildung“ in unterschiedliche Programmbereiche der Weiterbildungseinrichtungen angesehen werden, denn: „Individualisierung, Subjektivierung und Suche nach Selbstverwirklichung treffen sich mit neuen Formen von Selbstorganisation, Selbsthilfe und gesellschaftlichem Handeln im Nahbereich, mit denen eine Wiederaneignung von Politik reklamiert und z. T. auch realisiert wird.“ (Heinen-Tenrich 1994, S. 395) Diese Position ist jedoch vom Autor kürzlich in der Weise eingegrenzt worden, das Entscheidende sei, „ob eine Weiterbildungsveranstaltung eine erkennbare politische und gesellschaftliche Intention besitzt, entsprechende Themen ausdrücklich benennt und eine politisch-gesellschaftliche Zielsetzung verfolgt, die für Dritte erkennbar und ausgewiesen ist.“ (Gapski/ Heinen-Tenrich 2007, S.11) Als tatsächlich zu beobachtende Verschiebung inhaltlicher Schwerpunkte konstatiert Körber auf der Grundlage zweier umfangreicher, jedoch auf die vergleichsweise kleinräumige bremische Struktur sich beschränkender

Themenfelder und Wissensvermittlung stehen als Zielansagen empirisch zwar immer noch an erster Stelle, jedoch ist ein Perspektivenwechsel von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung zu beobachten

Programmuntersuchungen eine Aufwertung prozeduralen Wissens in der politischen Erwachsenenbildung, bei der Themenfelder und Wissensvermittlung als Zielansagen empirisch zwar immer noch an erster Stelle stünden, jedoch ein Perspektivenwechsel von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung zu beobachten sei. (Körber 2006, S. 184 ff.)

Eine im Jahre 2006 angefertigte Untersuchung der Programmpraxis der politischen Bildung in der niedersächsischen Erwachsenenbildung erklärt, die politische Bildungsarbeit habe „ihr Themenspektrum über herkömmliche politische Themen hinaus erweitert, verstärkt zivilgesellschaftliche sowie gemeinwesenorientierte Aufgaben und Themen aufgegriffen, zunehmend lebensweltlich und alltagspraktisch orientierte Fragen zu ihrem Gegenstand gemacht, Formen und Inhalte einer sozialen Allgemeinbildung einschließlich der Förderung von Sozialkompetenz herausgebildet, über die Planung und Durchführung von herkömmlichen Lehr-, Lernsituationen eine Vielzahl von Aktionsformen, Unterstützungs- und Beratungsleistungen entwickelt, für deren Erfassung und Bewertung die gewohnten Methoden und Kriterien nicht ausreichend sind.“ (Gapski/Heinen-Tenrich 2007, S. 7 f.) Demgegenüber ist an die Warnung von Schlutz vor der „Überdehnung“ des Begriffs der politischen Bildung zu erinnern und davor, die Teilnahme an Bildungsangeboten, die als Reflex auf politisch-gesellschaftlich induzierte Problemlagen verstanden werden können, bereits als politische Bildung zu werten (Schlutz 1994, S. 431 ff.) Ein einem „mikropolitischen Feld“ zugeordneter Lehrgang „Mediation“ für Adressaten/-innen, die in ihren Berufs- und Tätigkeitsfeldern mediatorisch, d. h. konfliktvermittelnd tätig werden wollen, und eine in das Angebotsfeld „der Qualifizierung, des bürgerschaftlichen Engagements und des Empowerments“ eingeordnete Ehrenamts-Akademie, welche die Grundzüge des Fundraising, des Leitens von Gruppen oder der Veranstaltungsorganisation bearbeitet (Gapski/Heinen-Tenrich 2007, S. 28 ff.), scheinen eher einer sozialen als einer politischen Bildung zuzurechnen zu sein.

In kaum einer der zahlreichen Grundsatzpublikationen zur politischen Erwachsenenbildung findet sich eine Aussage darüber, wie viele Menschen diese Angebote nutzen. Die schon zitierte niedersächsische Programmuntersuchung der politischen Erwachsenenbildung konstatiert jedoch: „Insgesamt haben sich... das Arbeitsprofil und das Leistungsspektrum der politischen Bildung zwar differenziert, sie hat aber auch in vielen Einrichtungen nur noch eine marginale Bedeutung.“ (Gapski/Heinen-Tenrich 2007, S. 8) Diese Aussage wird durch die Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung bestätigt, das seit 1988 bis einschließlich 2003 für die politische Erwachsenenbildung im engeren Sinne eine Teilnahmequote von jährlich 1% ermittelt hat. (vgl. Kuwan, H./Thebis, F. 2005, S. 17) Indizien weisen darauf hin, dass auch auf diesem niedrigen Beteiligungsniveau die politische Erwachsenenbil-

dung einen Teilnahmeschwund zu verzeichnen hat. So weist die Statistik der *Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben* für das Bundesgebiet von 2004 auf 2005 für den Themenbereich „Politik-Gesellschaft-Zusammenleben“ bei den Kursen einen Rückgang um 13,9 %, den Stunden um 5,3 % und bei den Belegungen um 13,7 % auf, obwohl beim Gesamtvolumen der Einrichtung Veranstaltungen und Belegungen anstiegen. (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V. 2005 und 2007) Die Statistik des *Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB)* zeigt für die politische Erwachsenenbildung ein schwer zu überschauendes Bild, denn sie stellt keine Vollerhebung dar. Dass die Volumina bei Unterrichtsstunden und Belegungen im Jahre 2005 gegenüber 2004 deutliche Steigerungen aufweisen, erklärt sich höchstwahrscheinlich daraus, dass sich im Jahre 2005 statt 26 im Jahre 2004 33 Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung von insgesamt 98 beteiligt haben. Ein Indiz dafür, dass auch dort die politische Erwachsenenbildung eher einen Abschwung denn eine Steigerung aufweist, ist, dass die Anteile des Themenbereichs „Politik und Gesellschaft, interkulturelle Themen“ am durchgeführten Gesamtangebot 2005 deutlich geringer sind als 2004, das heißt von Anteilen zwischen 40,2 % und 42,5 % auf 32,1 % bis 33,9 % abgesunken sind. (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten 2005 und 2006)

Bei den Volkshochschulen bildete die politische Erwachsenenbildung noch nie einen besonderen Programmschwerpunkt. Aber auch dort ist die Entwicklung von Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen des Themenkreises „Gesellschaft, Politik und Geschichte“ von 2002 bis 2005 deutlich rückläufig, obwohl er in der VHS-Statistik mit dem öffentlich stark diskutierten Thema „Umwelt“ zusammengefasst ist. Isoliert man davon die Entwicklung des Faches Politik bei den Volkshochschulen im Bundesgebiet, so sind auch dort die Volumina von 2002 zu 2005 bei den Unterrichtsstunden um 4,9 %, in den Kursen um 17,6 % und den Belegungen um 28,1 % gefallen (Pehl, K./Reichart, E./Zabal, A. 2006).

Betrachtet man die Angebotsentwicklung der politischen Erwachsenenbildung nicht einrichtungsspezifisch und auf Bundesebene, sondern regional, so sind die Bundesländer Bremen und Niedersachsen hier interessant, denn trotz unterschiedlicher im vergangenen Jahrzehnt vorgenommenen Förderungsein-

In Bremen und Niedersachsen wird nach dem jeweiligen Weiterbildungs- oder Erwachsenenbildungsgesetz die politische Bildung weiterhin gesondert gefördert

schränkungen wird in beiden Bundesländern nach dem jeweiligen Weiterbildungs- oder Erwachsenenbildungsgesetz die politische Bildung weiterhin gesondert gefördert. In Bremen sind die Veranstaltungsvolumina der geförderten Einrichtungen in der politischen Erwachsenenbildung seit der Novellierung des Gesetzes von 1996 bis zum Jahre 2004 ständig gefallen. Überraschend gibt es im Jahr 2005 einen Anstieg gegenüber dem Jahr 2004, der weitgehend auf das Konto der Bremer Volkshochschule geht. In Niedersachsen ist das Volumen an Unterrichtsstunden der politischen Erwachsenenbildung bei den niedersächsischen Volkshochschulen von 2000 bis 2005 kontinuierlich zurückgegangen, bei der Gesamtheit der nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz förderungsberechtigten Einrichtungen sank die als politische Bildung anerkannte Anzahl der Unterrichtsstunden von 240.544 im Jahr 2004 auf 232.361 im Jahr 2005, obwohl durch die Novellierung des Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes im Jahr 2005 die Anrechenbarkeit von Veranstaltungen der politischen Bildung inhaltlich ausgeweitet worden war. (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen 2007)

Auch wenn belastbare Daten über die Entwicklung der politischen Erwachsenenbildung in nur sehr geringem Umfang vorhanden sind, so lässt sich doch aus den vorhandenen Indizien die Verallgemeinerung ableiten, dass die organisierte politische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik auf niedrigem quantitativen Niveau einen Schwund-

bereich bei Angeboten und Beteiligung darstellt. Natürlich erfassen die weiter oben skizzierten Daten nur einen Teilbereich der politischen Erwachsenenbildung, bei dem beispielsweise die Stiftungen der politischen Parteien und zahlreiche andere Anbieter fehlen. Auch gibt es zahlreiche Bildungsinitiativen mit politischer Relevanz, die in offiziellen und halboffiziellen Angebotstatistiken nicht auftauchen. Stünde jedoch die politische Erwachsenenbildung insgesamt in Saft und Kraft, so könnte es kaum zu den beobachtbaren Rückgängen in der politischen Bildung als organisiertem Lernen Erwachsener kommen.

Erklärungsversuche

Sucht man nach den Ursachen für den Rückgang der politischen Erwachsenenbildung bei Angebot und Beteiligung, so sticht der bereits erwähnte Rückgang der öffentlichen Förderung nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder ins Auge. Parallel zur Abschwächung der öffentlichen Förderung stiegen die Aufwendungen und Finanzierungsbeiträge der privaten Nutzer an Weiterbildung zunehmend an. „Folgt man unseren Schätzungen, so tragen momentan bereits die Individuen den größten Kostenanteil für berufliche Weiterbildung“. (Beicht/Berger/Moraal 2005, S. 264) Dieser Sachverhalt ist für die allgemeine Weiterbildung vielfach belegt, während für die politische Erwachsenenbildung ein unterschiedlicher Finanzierungsmix von Aufwendungen der Individuen, Verbände und

der öffentlichen Hände bestimmend ist. Jedoch zeigt sich auch hier seit langem ein kontinuierlicher Anstieg des Anteils der Teilnahmegebühren an den Veranstaltungskosten. (Ahlheim/Heger 2006, S. 63 f.) Dieser Anstieg verstärkt die Teilnahmebarrieren in der politischen Erwachsenenbildung, denn trotz der vielfältigen normativen Beschwörungen ihrer politischen Notwendigkeit ist für deren Adressaten der direkte individuelle Nutzen schwer und vielfach kaum erkennbar. Ein Indiz für den Zusammenhang



© picture-alliance/ZB

Auch in Niedersachsen ist ein Rückgang der politischen Erwachsenenbildung zu verzeichnen

Parallel zur Abschwächung der öffentlichen Förderung stiegen die Aufwendungen und Finanzierungsbeiträge der privaten Nutzer an Weiterbildung zunehmend an

größtenteils von den daran Teilnehmenden selbst finanziert worden ist.

von vermutetem individuellen Nutzen und Teilnahmebereitschaft ist die Entwicklung der Angebotsbereiche der Volkshochschulen in der Bundesrepublik mit ihrem starken Anwachsen der Gesundheitsbildung, der

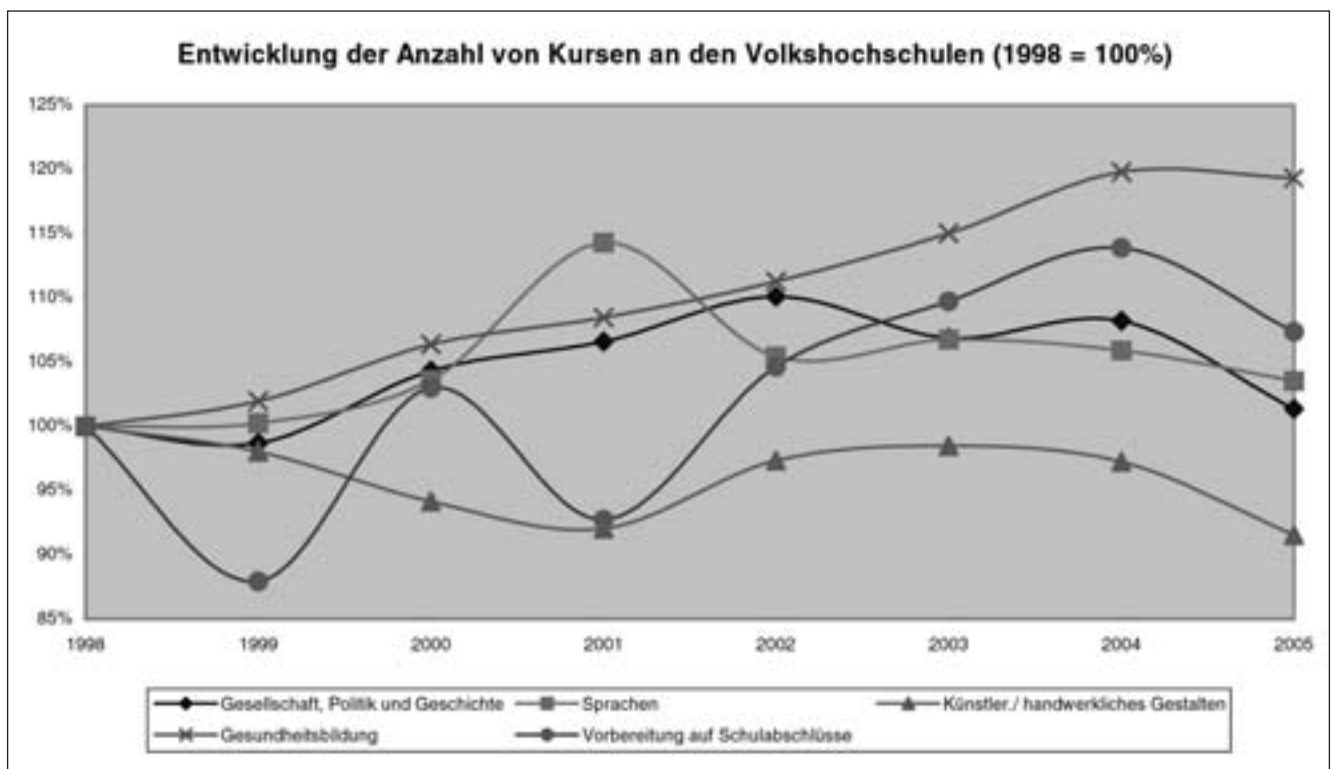
Die Abschwächung der politischen Erwachsenenbildung ist durch die Prioritätenverschiebung im Weiterbildungsbereich in der Vergangenheit verstärkt worden, da dieser sich stark nach den Finanzströmen der *Bundesagentur für Arbeit* und des *Europäischen Sozialfonds* ausgerichtet hat, was teilweise zur Schwächung der Strukturen der politischen Erwachsenenbildung durch die Verringerung des dafür tätigen hauptberuflichen Personals beigetragen hat. „Organisiertes Lernen Erwachsener ist nützlich, es „zahlt sich aus“ – so lautete die deutliche Werbebotschaft der institutionalisierten Erwachsenenbildung, die mit der bildungspolitischen Rhetorik auf nationaler und internationaler Ebene in einer beachtlichen Zahl von Gutachten, Erklärungen, Verlautbarungen, Memoranden, Aktions- und Förderplänen, Reden u. v. a. m. übereinstimmt.“ (Peters 2007, S. 354)

Vor allem scheinen sich Kurse der politischen Erwachsenenbildung mit aufklärerischer Tendenz und orientierender Funktion am stärksten vermindert zu haben. Es scheint in der erwachsenen Bevölkerung zu einer gewissen Polarisierung gekommen zu sein: die einen fühlen sich gut informiert, für die

Die Transparenz der politischen Erwachsenenbildung hat abgenommen, ihr Inhalts- und Aufgabenprofil ist vielfach verschwommen

anderen ist Politik weitgehend unüberschaubar geworden. Die politische Erwachsenenbildung verlagert sich bei Inhalten, Lernzielen und Veranstaltungen teilweise zur gesellschaftsbezogenen

oder kleingruppenbezogenen sozialen Bildung und weicht in den Veranstaltungsformen anscheinend auf ereignis- und handlungsfeldbezogene Lernarrangements zu Ungunsten des organisierten Lernens aus. Damit hat aber auch die Transparenz der politischen Erwachsenenbildung abgenommen; ihr Inhalts- und Aufgabenprofil ist vielfach verschwommen. Die mangelnde Transparenz bei Anbietern und Angeboten macht die politische Erwachsenenbildung ähnlich unüberschaubar wie die Politik selbst. Dies ist bei Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung deshalb erstaunlich, weil bei ihnen ein Bewusstsein davon vermutet wird, dass „die Angebote der politischen Weiterbildung ... grundsätzlich für alle Bürgerinnen und Bürger transparent und zugänglich sein“ müssen



Eigene Berechnungen nach Angaben der Volkshochschul-Statistik



Notwendiges Thema der politischen Bildung?

und „durch die angespannte Finanzsituation bei allen Beteiligten ... politische Weiterbildung wie jede andere Ausgabenposition auch verstärkt unter dem Druck (steht), ihre Notwendigkeit und Nützlichkeit nachzuweisen.“ (Kultusministerkonferenz 1998, S. 328)

Zwar gibt es auch heute noch die großen politischen und gesellschaftlichen Themen, jedoch führen sie seit längerem nicht mehr zu den großen öffentlichen Debatten und Erregungen, wie sie in den siebziger und achtziger Jahren in der alten Bundesrepublik zu beobachten waren. Politik scheint unübersichtlicher geworden zu sein mit einer allgemein geringeren Thematisierung direkter Betroffenheit. Dem entspricht der Rückgang des Investigationsjournalismus bei den Fernsehkanälen und in den Wochenmagazinen. Die Talkshows und Kochsendungen haben in der Bedeutsamkeit die politischen Magazine abgelöst. Die Frage, ob ein Politiker eine Geliebte hat, ist wichtiger geworden als die nach der Politik, die er vertritt. Es ist unklar, ob der Rückgang der Wahlbeteiligung bei Landes- und Kommunalwahlen einer Abnahme des politischen Interesses geschuldet ist oder einer eher resignativen Einschätzung der Wirkungsmöglichkeiten von Wahlentscheidungen.

Die Weiterbildung allgemein und die politische Erwachsenenbildung im besonderen scheinen seit einiger Zeit in Gefahr zu sein, im zunehmend verwandten Begriff des Lebenslangen Lernens an Bedeutung zu verlieren, wenn nicht sogar „wegintegriert“ zu werden. In Deutschland wurde der Begriff des Lebenslangen Lernens über lange Zeit hin-

weg weitgehend synonym mit dem Begriff von Erwachsenenbildung beziehungsweise Weiterbildung gebraucht. Diese Gleichsetzung wird dadurch verständlich, dass sowohl Erwachsenenbildung als auch Lebenslanges Lernen die Begrenzung der Lernzeit auf die Erstausbildung aufbrechen wollen und es für notwendig halten, Lernen im menschlichen Lebenslauf als „open-end-Veranstaltung“ zu verstehen. (Kraus 2001, S. 10) Inzwischen hat sich je-

doch auch in Deutschland die Nicht-Gleichsetzung von Lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung unter der fortschreitenden Internationalisierung von Bildung und bildungspolitischen Diskussionen durchgesetzt. Dies

Die politische Erwachsenenbildung scheint in Gefahr zu sein, im zunehmend verwandten Begriff des Lebenslangen Lernens an Bedeutung zu verlieren, wenn nicht sogar „wegintegriert“ zu werden

hat zu einer starken Individualisierung von Bildung sowie Bildungsbiografien geführt und beispielsweise die Bedeutung einer geglückten Grundbildung sowie einer erfolgreichen Bildungsbiografie als Voraussetzung von Lernen im Erwachsenenalter verstärkt. Vielfach kreisen die bildungspolitischen Diskussionen und das bildungswissenschaftliche Nachdenken vor allem um die Bildungsbiografien der Individuen, während die Funktionsfähigkeit des Erwachsenen- und Weiterbildungsbereichs als deren partieller Garant als nachrangig empfunden wird.

Politische Erwachsenenbildung ist ein Teil der Weiterbildung, die sich nach den neunziger Jahren mit einem kleiner gewordenen Sektor, der als Teil von öffentlicher Wohlfahrt gelten kann, und mit einem größer gewordenen privat finanzierten Anteil präsentiert. Der Begriff der Weiterbildung „wird deutlich mit einem Berufsbezug konnotiert. ‚Erwachsenenbildung‘ hat eher den Beiklang allgemeiner Bildung, und ‚politische Erwachsenenbildung‘ spielt in den Diskursen die marginale Rolle eines Teils der allgemeinen Erwachsenenbildung.“ (Nuissl 2007, S. 64) Kleiner geworden ist auch der bildungspoliti-

sche Kern der Weiterbildung. Sie ist zum Interventionsinstrument zahlreicher unterschiedlicher Politikfelder geworden, dabei ist sie jedoch als öffentlich strukturierter Bildungsbereich geschwächt worden und die bildungspolitisch inspirierten und geförderten Angebotsstrukturen der Weiterbildung sind vermindert worden. Die Abschwächung von Weiterbildung und politischer Erwachsenenbildung als Bildungsbereich hat auch zur Schwächung ihrer Personalstruktur geführt, weil die Ressourcenverluste zum Personalabbau mit den entsprechenden Kompetenz- und Wirkungsverlusten führten.

Nicht erst seit Bildung der Großen Koalition im Jahre 2005 kreist ein Großteil der politischen Auseinandersetzungen um die Gesundheits- und Arbeits-

Gegenüber der Gesundheits- und Arbeitsmarktpolitik hat Bildungspolitik – und nicht nur die Erwachsenen- und Weiterbildung – einen partiellen Bedeutungsverlust erlitten

marktpolitik. Gegenüber diesen beiden Politikfeldern hat Bildungspolitik – und nicht nur die Erwachsenen- und Weiterbildung – zweifellos einen partiellen Bedeutungsverlust erlitten. Die Priorität der Gesundheitspolitik ergibt sich

vor allem daraus, dass alle Gesellschaftsmitglieder von ihr in allen Lebensphasen betroffen sind. Auch die Arbeitsmarktpolitik hat Priorität vor der Bildungspolitik; deren Probleme sind direkter und im Hier und Jetzt verankert. Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik betreffen viele Menschen direkt mit zum Teil harten ökonomischen Folgen. Aus diesen persönlichen Betroffenheiten durch Gesundheits-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik entstehen politische Pressionspotenziale gegenüber politischen Entscheidungsträgern, über welche die Bildungspolitik in dieser Stärke nicht verfügt. Hinzu kommt, dass die oberen bürgerlichen Milieus und die unterprivilegierten Volks- und Arbeitnehmermilieus weitgehend als „pressure groups“ zu Gunsten von Bildungspolitik ausscheiden, da die oberen bürgerlichen Milieus nicht Bildungsaktivitäten als Instrumente des sozialen Aufstiegs und der sozialen Distinktion brauchen, und die unterprivilegierten Milieus sich bildungsdistanziert und -resigniert verhalten. (vgl. Vester, M. 2000) Die Leistungen und Funktionen von Bildung und Bildungspolitik sind von eher indirekter Art und ihre gesellschaftspolitische Bedeutung ist nur selten direkt sichtbar.

Perspektive

„Die Erträge von Bildung werden oft auf monetäre Erträge begrenzt. Entsprechend der OECD-Defini-

tion sollen aber auch die eher qualitativen, nicht monetären Wirkungen (zum Beispiel auf Lebensführung und Gesundheit) berücksichtigt werden. Diese können wiederum indirekte monetäre Folgen (z. B. geringere Gesundheitskosten) haben“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 181). Dies gilt auch für die politische Erwachsenenbildung und ihre gesellschaftspolitischen Auswirkungen: „*Erstens*: Politische Bildung könnte maßgeblicher Faktor für den Demokratieerhalt und die demokratische Weiterentwicklung sein; dazu gehört auch die Vermittlung dessen, was Demokratie ausmacht und auf welchen Voraussetzungen sie basiert. *Zweitens*: Politische Bildung kann Verantwortung dafür übernehmen, dass Prozesse demokratisch ablaufen und dass möglichst viele Menschen daran teilhaben.“ (Länge 2006, S. 91 f.)

Aktive Staatsbürgerschaft ist nicht durch Beschwörungen des Wertes der Demokratie zu haben, sondern erfordert materielle und immaterielle Investitionen in ein Konzept, das die aktive Staatsbürgerschaft als Voraussetzung für demokratische Funktionsfähigkeit begreift

Ein praktischer Anknüpfungspunkt könnte die im *Memorandum der Europäischen Union* über Lebenslanges Lernen aus dem Jahr 2000 neben der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit als gleichermaßen wichtiges Ziel des Lebenslangen Lernens hervorgehobene Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft sein. Diese aktive Staatsbür-

gerschaft ist nicht durch Beschwörungen des Wertes der Demokratie und der Notwendigkeit politischer Erwachsenenbildung zu haben, vielmehr erfordert sie materielle und immaterielle Investitionen in ein Konzept, das die aktive Staatsbürgerschaft als Voraussetzung für demokratische Funktionsfähigkeit begreift. Soziale Kompetenzen, Werthaltungen und Verhaltensmuster werden auch durch die Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung vermittelt. Wenn die unter dem Stichwort des Lebenslangen Lernens vielfach beschworene gesellschaftliche und ökonomische Dynamik schneller und umfassender wird, dann müssen auch die öffentlichen Hände ein zunehmendes Interesse daran haben, dass die Gesellschaftsmitglieder über die notwendige Lern- und Anpassungskapazität gegenüber den vielfachen gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen sowie politischen Unüberschaubarkeiten verfügen. In Anknüpfung an die Forderung der *Europäischen Kommission* nach der aktiven Staatsbürgerschaft wäre auch nach neuen Finanzierungsanteilen zu suchen, die nicht nur die vergleichsweise finanziell schmal ausgestatteten Bildungsprogramme der EU, sondern

auch die Ressourcen des Sozialfonds und des Regionalfonds der EU mit Komplementärfinanzierungen von Bund, Ländern, Kommunen und gesellschaftlichen Großorganisationen komplementär verknüpften. Finanzielle Förderung ist nicht gleichbedeutend mit Bildung und politischer Bewusstheit, ohne sie sind diese jedoch in großem Ausmaß kaum zu bekommen und zu bewahren.

Literatur

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen 2007: Arbeitsergebnisse (Unterrichtsstunden) nach Einrichtungen und Arten der Bildungsmaßnahmen für 2005 (kommunale Einrichtungen/Landeseinrichtungen) (Stand: 31.5.2007)

Ahlheim, K./Heger, B. 2006: Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, Schwalbach/Ts.

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten 2006: Politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft. Zum Beitrag politischer Bildung bei der Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels (http://www.adbildungsstaetten.de/aktuelles/stellungnahme/2006_pol_bildung.php) Zugriff am 2.6.2007

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten 2005: Statistik 2004 Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Tabellen und Abbildungen (Mitteilung von Bernd. Vaupel@lwl.org vom 18.6.2007)

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten 2007: Statistik 2005 Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Tabellen und Abbildungen (Mitteilung von Bernd. Vaupel@lwl.org vom 6.6.2007)

Beicht, U./Berger K./Moraal D. 2005: Aufwendungen für berufliche Weiterbildung in Deutschland, in: „Sozialer Fortschritt“, 54. Jg., H. 10-11, S. 256-266.

Böhnisch, L./Fritz, K./Maier, K. 2004: Evaluation politischer Bildung, hektogr. Abschlussbericht. Technische Universität Dresden

Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V. 2005: Arbeit und Leben in der Bundesrepublik 2004. Tabellen und Abbildungen (Mitteilung von jansen@arbeitundleben.de vom 5.6.2007)

Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e. V. 2007: Arbeit und Leben in der Bundesrepublik 2005. Tabel-

len und Abbildungen (Mitteilung von jansen@arbeitundleben.de vom 1.6.2007)

Bundesministerium der Finanzen der Bundesrepublik Deutschland 2006: Bundeshaushalt 2006 (<http://www.bundesfinanzministerium.de/bundeshaushalt2006/html/ep06/ep06kp02nra9.html#68502>) Zugriff am 2.7.2007

Bundesregierung 1991: Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Deutscher Bundestag 12. Wahlperiode (Drucksache 12/1773 vom 10.12.1991)

Europäische Union (Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen) 2000: Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel, den 30.10.2000 (SEK(2000)1832), in: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung H. 1/2001, S. 85- 101.

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004: Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht, Bielefeld

Gapski, J./Heinen-Tenrich, J., 2007: Räume politischer Bildung. Zur Programmpraxis in der niedersächsischen Erwachsenenbildung, Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), Hannover

Heinen-Tenrich, J. 1994: Neue Orientierungen in der politischen Erwachsenenbildung, in: Körber, K. (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung, Bremen, S. 389-413

Hufer, K.-P. 1994: Wiedergewinnung der Politik für die politische Bildung, in: Körber, K. (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung, Bremen, S. 115-130

Körber, K. 2006: Zwischen Politikverdrossenen, reflektierten Zuschauern und aktiven Bürgern. Lehren in der politischen Weiterbildung, in: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung, Bielefeld, S. 181-192

Kraus, Katrin 2001: Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.

Kuhlenkamp, D. 2006: Finanzielle Ressourcen zur Teilhabe an Weiterbildung. In: H. J. Forneck/G. Wiesner/C. Zeuner (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Hohengehren, S. 5-35

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1998: Überlegungen zur politischen Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.9.1998, in: Außerschulische Bildung, H. 3 - 4/98, S. 325 bis 328

Kuwan, H./Thebis, F. 2005: Berichtssystem Weiterbildung IX. , München 2004 (Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF.

Länge, Theo W. 2006: Politische Bildung und Lebenslanges Lernen, S. 91 f. In: Praxis politische Bildung, H.2, S. 85-93

Landesverband der Volkshochschule Niedersachsen e. V. 2006: Statistische Materialien. Finanzierung und Arbeitsergebnisse nach dem Niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz für das Haushaltsjahr 2005 (vhs Informationen Nr. 3 vom 5.7.2006)

Landesverband der Volkshochschule Niedersachsen e. V. 2006: Statistische Materialien zur Struktur und zur Bildungsarbeit der Volkshochschulen in Niedersachsen 2005. (vhs Informationen Nr. 5 vom 6.12.2006)

Nuissl, E. 2007: Politische Erwachsenenbildung und ihre Krisen, in: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30. Jg., H. 2/2007, S.63-74

Pehl, K./Reichart, E./Zabal, A. 2006: Volkshochschulstatistik, 44. Folge, Arbeitsjahr 2005 (http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/pehl06_01.pdf) Zugriff am 3.2.2007

Peters, R. 2007: Zwischen Bedeutsamkeitsrhetorik und praktischer Bedeutungsschwäche. Anmerkungen zur institutionalisierten Erwachsenenbildung, in: Ricken, N. (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen-Materialien-Perspektiven, Wiesbaden, S. 353-370

Reitz/Reichart 2006: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2006 – Kompakt, Bonn 2006 (www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp)

Schlutz, E. 1994: Politische Bildung, soziales Lernen, Allgemeinbildung. Zu möglichen Motiven einer begrifflichen Verwirrung, in: Körber, K. (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung, Bremen, S. 421-439

Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2005: Vorlage Nr. F 78/05 für die Sitzung des Förderausschusses am 7.12.2005

Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2007: Bildungsurlaube und Seminare (Gesamtstatistik) 2005 vom 11.6.2007

Vester, M. 2005: Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P.A., Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, S. 39-70

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005: Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht, Kerpen.

Vorholt, U. 2003: Institutionen politischer Bildung in Deutschland. Eine systematisierende Übersicht, Frankfurt/M.



Prof. Dr. Detlef Kühlenkamp, Hochschullehrer für Weiterbildung im Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung an der Universität Bremen. Adresse: Universität Bremen, Fachbereich 12, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, 28359 Bremen.

E-Mail: kuhlenkamp@uni-bremen.de

Bildungsfreistellung: Individueller Rechtsanspruch im Kontext Lebenslangen Lernens

Christiane Jäger

Die Forderung „Lebenslanges Lernen für alle“ hebt immer wieder die Verpflichtung eines jeden Einzelnen hervor, Verantwortung für die Aneignung von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen zu übernehmen. Wenig hört man indes von Rechten, die Individuen Zeit, finanzielle Mittel oder auch ein entsprechendes Angebot zusichern, um diese Lernherausforderungen umsetzen zu können. Mit den Bildungsfreistellungsgesetzen liegt zumindest in zwölf von 16 Bundesländern ein solches individuelles Recht auf bezahlte Zeit zum Lernen vor. Der Beitrag verortet die bestehenden Regelungen vor dem Hintergrund individueller Rechtsansprüche in der Weiterbildung allgemein und dokumentiert aktuelle empirische Befunde zur Teilnahme an Bildungsfreistellungsmaßnahmen und deren Wirksamkeit. Abschließend wird die Anschlussfähigkeit der Bildungsfreistellungsregelungen an das Konzept des Lebenslangen Lernens geprüft.

1. Individuelle Rechtsansprüche in der Weiterbildung

Eine Person, die nach Abschluss einer ersten Bildungsphase ihre Kompetenzen weiterentwickeln möchte, hat nur begrenzte, individuelle (bzw. *subjektive*) Rechtsansprüche, auf die sie sich berufen kann. Geht man die im Weiterbildungsbereich relevanten Rechtsnormen durch, ergeben sich solche Ansprüche insbesondere in der *berufsbezogenen Weiterbildung*; so z. B. im SGB III. „Zwar handelt es sich heute – im Unterschied zu früher – nur um Ermessensleistungen der Bundesagentur für Arbeit; doch wenn die gesetzlichen Voraussetzungen erfüllt sind, muss die Bundesagentur die Leistungen erbringen, um den Zweck der beruflichen Weiterbildung, die Re-Integration der Arbeitnehmer in den Arbeitsmarkt, zu erfüllen.“ (Richter 2006, S. 177) Ähnliches gilt auch für Bestimmungen gem. SGB II zur Wiederherstellung der Erwerbsfähigkeit oder für die Förderung der beruflichen Qualifizierung von Fachkräften in Meisterkursen durch das AFBG. Darüber hinaus sind tarifvertragliche Bestimmungen oder Betriebsvereinbarungen zu nennen, in denen Ansprüche der Arbeitnehmer/-innen auf berufsbezogene Qualifizierung geregelt sind.

Kaum individuelle Rechtsansprüche gibt es hingegen in der *allgemeinen und politischen Weiterbildung*, die durch landesgesetzliche Bestimmungen geregelt ist. Ein explizites Recht auf Weiterbildung sieht lediglich das nordrhein-westfälische Weiterbildungsgesetz vor. Dort heißt es in § 1 Abs. 1: „Jede und jeder hat das Recht, die zur freien Entfaltung der Persönlichkeit und zur freien Wahl

In der allgemeinen und der politischen Weiterbildung gibt es kaum individuelle Rechtsansprüche

des Berufs erforderlichen Kenntnisse und Qualifikationen zu erwerben und zu vertiefen.“ Ansonsten lässt sich aus den jeweiligen Landesverfassungen und Weiterbildungsgesetzen allenfalls ein *objektives* Recht ableiten, wonach das Land (zusammen mit den Gebietskörperschaften und auch freien Trägern) verpflichtet ist, für ein bestimmtes Bildungsangebot zu sorgen und die Erwachsenenbildung zu fördern (z. B. Art. 22 Verfassung des Landes Baden-Württemberg i.V.m. § 2 Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens). Dies bezieht sich allerdings auf die Förderung von Strukturen und Einrichtungen und nicht auf die Förderung von Personen. Mit Blick auf die Adressaten gibt es in einzelnen Ländern Bestimmungen im Sinne eines „Zugangsrechts“ (vgl. Richter 1990, S. 15); d. h. dass der Staat den freien und/oder für alle gleichberechtigten Zugang zu öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen zu sichern hat (so z. B. Art. 8 Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern). Weitergehende Regelungen im Sinne individueller Rechtsansprüche lassen sich den länderrechtlichen Bestimmungen jedoch nicht entnehmen (einen aktuellen Überblick gibt die Zusammenstellung im Online-Service Ökonomie & Recht des DIE unter www.die-bonn.de/service/oekonomie_recht/recht_laender.asp).



Fällt das Recht auf Weiterbildung auch in ihre Zuständigkeit? Die römische Göttin der Gerechtigkeit am Portal eines Landgerichts in Deutschland

Hinsichtlich der Stärkung individueller Rechtsansprüche wurde auch immer wieder geprüft, inwieweit sich ein Grundrecht auf Weiterbildung verfassungsrechtlich herleiten lässt. Dies wird jedoch mehrheitlich verneint (vgl. hierzu u. a. *Ennuschat* 2005, S. 196 f.; *Richter* 1990, S. 13 f.). Allenfalls lassen sich verfassungsrechtliche Grundrechte im Sinne eines „Minimumgrundrechts“ auf Bildung gem. Art. 2 Abs. 1 GG ableiten. Dies zielt aber primär auf die Vermittlung von Grundqualifikationen und ist nur insofern für die Weiterbildung relevant, als es Personengruppen betrifft, die nicht über grundlegende Qualifikationen, die für ein Leben in der Gemeinschaft unerlässlich sind, verfügen (*Richter* 1990, S. 14). Mit Blick auf die berufsbezogene Bildung leitet *Nagel* (2004) aus Art. 12 Abs. 1 GG staatliche Schutzpflichten in dem Sinne ab, dass der Staat die Rahmenbedingungen schaffen und aufrechterhalten muss, die den Bürgern angemessene Bildungsmöglichkeiten eröffnen; was nicht heißt, dass er selbst Maßnahmen finanzieren oder durchführen muss (*Nagel* 2004, S. 11 f.).

2. Die Bildungsfreistellungsgesetze

Einen vergleichsweise weit reichenden individuellen Rechtsanspruch im Bereich der *politischen und beruflichen Weiterbildung* – allerdings nur für sozialversicherungspflichtig Beschäftigte – gewähren demgegenüber die Bildungsfreistellungsgesetze (auch Bildungsurlaubs- oder Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz), die ebenfalls in der Zuständigkeit der Länder liegen. Demnach haben Arbeitnehmer/-innen und Auszubildende (z. T. auch Beamtinnen und Beamte) gegenüber ihrem Arbeitgeber das Recht, sich für i. d. R. bis zu fünf Tagen im Jahr bei Fortzahlung des Gehalts für Bildungszwecke von der Arbeit freistellen zu lassen. Dies ist allerdings nicht für alle Angebote der politischen, beruflichen (in einigen Ländern auch kulturellen und allgemeinen) Weiterbildung möglich; Voraussetzung ist, dass die Veranstaltung als Bildungsfreistellungsmaßnahme durch die zuständige Landesbehörde anerkannt ist (vgl. die synoptische Darstellung für alle Länder mit Bildungsfreistellungsregelungen in *Weiß* 2007, S. 45). Die Kosten für die Teilnahme sowie damit verbundene Aufwendungen (Fahrkosten, Unterkunft etc.) sind von den Arbeitnehmer/-inne/-n zu tragen.

Die Entstehung und Entwicklung der Bildungsfreistellung, die vor allem in Nordrhein-Westfalen und Hessen mit erheblichen interessenpolitischen



Ausfahrt Bildungsurlaub

und rechtlichen Auseinandersetzungen verbunden waren, sind in der Literatur hinreichend dokumentiert (vgl. stellvertretend *Ciupke* 1998; *Düwell* 2001; *Jansen/Länge* 2000). Mit Blick auf den rechtspolitischen Kontext soll hier lediglich auf das Übereinkommen 140 der International Labour Organisation (ILO) über den bezahlten Bildungsurlaub vom 24. Juni 1974 hingewiesen werden. Es betont in seiner Präambel, dass die „wissenschaftliche und technische Entwicklung und der Wandel der wirtschaftlichen und sozialen Beziehungen angemessene Vorkehrungen für einen Urlaub zu Bildungs- und Berufsbildungszwecken erfordern“ (*Arbeit und Leben* 2000, S. 5). Das Übereinkommen wurde im Jahr 1976 durch die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert, womit sie sich verpflichtet, für die Umsetzung des entsprechenden Rechts auf nationaler Ebene Sorge zu tragen. Da in vier von 16 Bundesländern – und zwar in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen – keine entsprechende Bildungsfreistellungsregelung getroffen wurde, weist *Düwell* (2001, S. 3) darauf hin, dass

Die Föderalismusreform macht eine Ausweitung der Bildungsfreistellungsregelungen durch die Große Koalition eher unwahrscheinlich

die Bundesrepublik ihrer völkerrechtlichen Verpflichtung aus dem Übereinkommen bisher nicht in ausreichendem Umfang nachgekommen sei. Ob eine Ausweitung der Bildungsfreistellungsregelungen Bestandteil der im Ko-

alitionsvertrag von CDU/CSU und SPD angekündigten Bemühungen sein wird, mittelfristig bundeseinheitliche Rahmenbedingungen in der Weiterbildung zu etablieren (S. 35), ist fraglich. Die Föderalismusreform macht dies eher unwahrscheinlich.

3. Empirische Befunde zur Bildungsfreistellung

3.1 Teilnahme an Bildungsfreistellung

Trotz des vergleichsweise weit reichenden individuellen Anspruchs macht nur ein geringer Anteil der Beschäftigten von der bezahlten Freistellung für Weiterbildung Gebrauch. Die aktuell in den Ländern ermittelten Teilnahmequoten liegen zwischen 0,1 und 5,0 Prozent (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Bildungsfreistellungsveranstaltungen und Teilnahmen nach Ländern im Jahr 2005¹

Land (jährl. Erhebung)	Veranstaltungen	Teilnahmefälle	Teilnahmequote
Berlin	1.681	7.464	0,7
Bremen	1.046	13.467	5,0 ²
Hessen ³	1.445	10.290	0,5
Niedersachsen ⁴	3.826	26.772	1,1
Schleswig-Holstein	3.009	5.396	0,7

Land (zweijährl. Erhebung)	Veranstaltungen	Teilnahmefälle	Teilnahmequote
Rheinland-Pfalz (2005/06)	8.552	11.043	1,1
Sachsen-Anhalt (2004/05)	552	1.102	0,1

Im Verhältnis zu den Zahlen, die im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) seit 1979 auf Grundlage der amtlichen Statistik zusammengestellt werden (vgl. zuletzt BSW IX; BMBF 2006, S. 347), ergeben sich in allen Ländern mit einer bereits länger (seit den 1970er Jahren) bestehenden Bildungsfreistellungsregelung seit Anfang/Mitte der 1990er Jahre rückläufige Entwicklungen – und das sowohl bei der Anzahl der Veranstaltungen als auch bei der Teilnahme(quote). Einzig für Rheinland-Pfalz mit seinem vergleichsweise jungen Bildungsfreistellungsgesetz kann seit Inkrafttreten im Jahr 1993 in der Tendenz ein leichter Anstieg bei den Veranstaltungen und in der Teilnahme festgestellt werden.

1 Soweit nicht anders vermerkt, sind die Zahlen für das Jahr 2005 dargestellt; sie wurden im April bei den Ländern angefragt.

2 Anzahl der TN-Fälle an der Anzahl sozialversicherungspflichtig Beschäftigter; eigene Berechnung auf Grundlage der Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit.

3 Bezugsjahr 2004; keine aktuelleren Zahlen verfügbar.

4 Bezugsjahr 2003; keine aktuelleren Zahlen verfügbar.

Die vorhandenen Daten zur Bildungsfreistellung haben stark fragmentarischen Charakter. Aussagen zu bundesweiten Trends sind problematisch (in Hamburg, im Saarland und in Nordrhein-Westfalen existiert keine Berichtspflicht). Zudem ist es nicht sinnvoll, die Daten der Länder untereinander zu vergleichen, da Erhebungs- und Auswertungsmodalitäten stark voneinander abweichen.

Gleichwohl sollen hier einige Entwicklungen der letzten 25 Jahre zusammengefasst werden. Mit der bezahlten Freistellung von der Arbeit sollte ursprünglich erwerbstätigen Personen die Möglichkeit gegeben werden, außerhalb des täglichen Arbeitsdrucks persönliche, berufliche, und gesellschaftliche Perspektiven zu entwickeln, die über eine bloße Anpassungsqualifizierung am Arbeitsplatz hinausgehen (vgl. *Jansen/Länge* 2000, S. 126). Festzustellen ist jedoch ein Trend weg von der politischen hin zur berufsbezogenen und allgemeinen Weiterbildung (*Wagner* 1995, S. 69 f.). Hinzu kommt, dass Teilnehmende eine Veranstaltung,

Feststellbar ist ein Trend weg von der politischen zur berufsbezogenen und allgemeinen Weiterbildung für die sie Bildungsfreistellung beantragen könnten, zunehmend im Rahmen ihrer Freizeit besuchen (BMBF 2006, S. 348).

Lag in den ersten Jahren die Teilnahmequote von Arbeiter/-inne-n bei Bildungsfreistellungsmaßnahmen über der bei sonstigen Weiterbildungskursen (vgl. *Nuiss/Sutter* 1984, S. 48 ff.), ist der Arbeiteranteil an Bildungsfreistellungskursen seither rückläufig. Er liegt mittlerweile deutlich unter dem der Teilnehmenden aus dem Dienstleistungssektor (*Wagner* 1995, S. 71 f.) bzw. unter dem von Angestellten mit mittlerem Berufsabschluss (BMBF 2006, S. 349). Zudem zeichnet sich bei der Bildungsfreistellung ein weiterer Trend ab, wie er aus der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung bekannt ist: Beschäftigte aus großen Unternehmen (mit mehr als 100 Beschäftigten) nehmen ihren Bildungsanspruch häufiger wahr als die aus kleinen und mittleren Unternehmen (BMBF, ebd.). Keine signifikanten Unterschiede lassen sich mehr in der Teilnahme von Männern und Frauen feststellen.

Über die Gründe der generell geringen Inanspruchnahme von Bildungsfreistellung lässt sich nur spekulieren, da es an einer systematischen Ursachenforschung fehlt. Generell ist zu vermuten, dass hier ähnliche Faktoren wirken, wie sie *Schröder/Schiell/Aust* (2004) für die Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung identifizieren konnten; d. h. insbesondere Personen

- mit einer geringen oder fehlenden formalen Qualifikation,
- mit einfachen oder ausführenden Tätigkeiten,
- mit geringen Einkommen und entsprechend eingeschränkten Möglichkeiten, in Bildung zu investieren,
- mit Migrationshintergrund und
- Frauen mit familiären, zumeist Kinder-Betreuungsverpflichtungen,

nie, nicht oder unterdurchschnittlich an beruflichen Weiterbildungsangeboten partizipieren.



Frauen mit Kinderbetreuungsverpflichtungen partizipieren nie oder unterdurchschnittlich an beruflichen Weiterbildungsangeboten

Faktoren, die darüber hinaus speziell im Kontext der Bildungsfreistellung bedeutsam werden können, sind:

- mangelnde Kenntnisse der rechtlichen Ansprüche (BMBF 2006, S. 344),
- eine insgesamt rigidere Bewilligungspraxis vonseiten der Unternehmen, zumal hier insbesondere für KMUs Möglichkeiten der Antragsabweisung durch Gesetzesänderungen in den vergangenen Jahren erhöht wurden (vgl. z. B. die Regelungen in NRW § 3 Abs. 7 AWbG und im Saarland § 26 Abs. 1 und 2 SWBG);
- gestiegene Teilnahmekosten aufgrund rückläufiger öffentlicher Förderung (vgl. BMBF 2006, S. 348) und
- nicht zuletzt Angst um den Arbeitsplatz angesichts zunehmend prekärer Beschäftigungsverhältnisse.

3.2 Wirksamkeit von Bildungsfreistellung

Eine Studie, die vor diesem Hintergrund ein vergleichsweise positives Bild liefert, soll abschlie-

ßend noch erwähnt werden. Im Jahr 2005 gab das DGB-Bildungswerk Hessen eine externe Evaluation seiner Bildungsarbeit in Auftrag. Erforscht wurde, ob das Angebot an politischer Bildung noch zeitgemäß ist, ob es nachhaltige Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken kann und welche Relevanz die gewonnenen Erkenntnisse im Alltag der Teilnehmenden haben. Hierzu wurden u. a. 442 Fragebögen von Teilnehmenden ausgewertet, die in den Jahren 2002 bis 2004 Angebote des Bildungswerks besucht hatten (Schlevogt 2006, S. 36). Durch die Befragung von Personen, deren Teilnahme bereits z. T. drei Jahre zurück lag, konnten die Einschätzungen aus einer gewissen Distanz heraus vorgenommen und auch längerfristige Effekte der Bildungsarbeit ausgewertet werden. Mit Blick auf die üblichen soziodemografischen Variablen (formale Qualifikation, berufliche Position, Branche, Unternehmensgröße) entspricht das Profil der Befragten weitgehend der oben beschriebenen Teilnehmerstruktur, wobei es hinsichtlich formaler Qualifikation und beruflicher Position leicht über dem bundesdeutschen Durchschnitt liegt. Zudem weist die Stichprobe einen überdurchschnittlichen Anteil gut gebildeter Frauen auf.

Überwiegend positiv schätzt die Mehrzahl der Teilnehmenden die Auswirkungen der Bildungsveranstaltung mit Blick auf

- Informations- und Erkenntnisgewinn,
- Perspektivwechsel im Sinne von Meinungsänderung und erhöhtem Reflexionspotenzial und
- konkret spürbare Veränderungen im beruflichen Alltag (verbessertes Umgang mit Stress- und Konfliktsituationen, verändertes Zeitmanagement)

ein.

Weniger als ein Prozent der Befragten erwähnt negative Auswirkungen im beruflichen Kontext (also im Umgang mit Kolleg/-inn/-en und/oder Vorgesetzten) durch die Teilnahme (Schlevogt 2006, S. 74).

Es sind nicht nur die ohnehin schon Engagierten und Aktiven, die durch politische Bildungsangebote qualifiziert werden

Hervorzuheben ist zudem der Befund, dass die Bildungsfreistellung zum Großteil von Personen wahrgenommen wird, die bereits ehrenamtlich aktiv sind und ihr erworbenes

Wissen in diesem Kontext anwenden und weitergeben können (also Multiplikatorenfunktion wahr-

nehmen). Doch sind es nicht nur die ohnehin schon Engagierten und Aktiven, die durch diese Angebote qualifiziert werden. Immerhin 17 Prozent der Befragten gaben an, durch ihre Seminarteilnahme dazu bewegt worden zu sein, ihr soziales Engagement zu verändern oder sich überhaupt ehrenamtlich zu engagieren (ebd., S. 78).

Als Ergebnis der Studie kann zusammenfassend festgehalten werden: „Der durch den Bildungsurlaub gewonnene Zuwachs an Fachwissen, aber auch an sozialen Kompetenzen stärkt die eigene Ausgangssituation nicht nur im persönlichen Alltag, in der Familie und im Beruf, sondern auch beim bürgerschaftlichen Engagement.“ (ebd., S. 88)

4. Bildungsfreistellung im Kontext Lebenslangen Lernens

Mit Schaffung eines gesetzlich verankerten individuellen Rechtsanspruchs auf Bildungsfreistellung Mitte der 1970er Jahre war die Hoffnung verbunden, weite Teile der Bevölkerung, insbesondere bildungsferne Gruppen, zur Weiterbildung zu motivieren und schon damals das „Prinzip des Lebenslangen Lernens“ institutionell zu verankern.

„Der Bildungsurlaub soll sich von der bisherigen Weiterbildungspraxis nicht nur dadurch unterscheiden, dass er allen Arbeitnehmern Lernchancen einräumt; er soll darüber hinaus mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens institutionell ernst machen, indem er Weiterbildungsmöglichkeiten nicht auf Ausnahmesituationen beschränkt, sondern fortlaufend Jahr für Jahr eröffnet.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 14)

Die Eröffnung von Lernmöglichkeiten insbesondere für bildungsferne Bevölkerungsgruppen, die Schaffung kontinuierlicher Lernchancen für alle und die Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung stehen nach wie vor auf der europäischen bildungspolitischen Agenda.

„Die allgemeine und die berufliche Bildung sind Schlüsselfaktoren für das Potenzial eines Landes, herausragende Leistungen und Innovationen hervorzubringen und im Wettbewerb zu bestehen. Zugleich zählen die allgemeine und die berufliche Bildung zu den Kernelementen der sozialen Dimension Europas, da im Rahmen der Bildung Werte wie Solidarität, Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe vermittelt werden und die Bildung zugleich eine positive Wirkung in Bezug auf Gesundheit, Kriminalität, Umwelt, Demokratisierung und allgemeine Lebensqualität hat.“ (Europäischer Rat 2006, C 79/1)

Das Konzept des Lebenslangen Lernens ist vielfach in der Hinsicht kritisiert worden, dass es Lernen

- zum einen verkürzt auf die Investition in das „Humankapital“, das dem Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit dient, und
- zum anderen zu sehr in die Eigenverantwortung der Individuen legt, ohne dabei die öffentliche Verantwortung i. S. v. Investitionsleistungen und Absicherung einer entspr. Angebotsstruktur auszubauen (u. a. *Faulstich* 2002, S. 12).

In dem zitierten Zwischenbericht des EU-Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ wird unter den Empfehlungen zur Umsetzung und Beschleunigung der Maßnahmen auf die Bedeutung von Lernpartnerschaften hingewiesen und für eine ausgewogene Aufteilung der Verantwortung und Kosten auf regionaler und lokaler Ebene plädiert (Europäischer Rat 2006, C 79/9). „Die Partnerschaften sollten außerdem dazu dienen, dass die Arbeitgeber stärker dazu beitragen, die Relevanz des Angebots für lebenslanges Lernen zu gewährleisten“ (ebd.)

Wenn Lebenslanges Lernen nicht nur (finanzielle) Eigenverantwortung für die eigene Lernbiografie meint, sondern mit dem Konzept individuelle Rechtsansprüche auf Lernzeiten gestärkt und durch eine entsprechende öffentliche Infrastruktur flankiert werden, zu der auch die Unternehmen ihren Beitrag leisten, scheint es durchaus lohnenswert, den Wert und die gesellschaftliche Wirksamkeit von Bildungsfreistellung für die Zivilgesellschaft in Europa nicht nur neu zu denken, sondern auch neu zu profilieren.

Literatur

Arbeit und Leben (Hrsg.): Bildungsfreistellung in Europa. Eine Empfehlung. Düsseldorf 2000
URL: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/laenge00_01.htm (Stand 30.04.2007)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht. Bonn, Berlin 2006

Paul Ciupke: Teilnahme am Bildungsurlaub – Vom Stillstand zum Rückgang. In: Franz-Josef Jelich (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur (Bd. B 15/16). Recklinghausen 1998, S. 267-295

Deutscher Bildungsrat: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission. (Bd. 28). Stuttgart 1973

Franz-Josef Düwell: Rechtsgeschichte der Bildungsfreistellung. Erweitertes Impulsreferat anlässlich der Fachtagung „Neue Herausforderungen an die Weiterbildung“ vom 30. August 2001 im VHS-Zentrum Saarbrücken. URL: www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Rechtsgeschichte_der_Bildungsfreistellung.pdf (Stand 30.04.2007)

Jörg Ennuschat: Grundrecht auf lebenslanges Lernen? – Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen für das lebenslange Lernen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* H. 2 2005, S. 193-204

Europäischer Rat: Mitteilungen zur Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung. Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ In: *Amtsblatt der Europäischen Union* vom 1.4.2006, C 79/1-19

Peter Faulstich (Hrsg.): Lernzeiten für ein Recht auf Weiterbildung. Hamburg 2002

Gemeinsam für Deutschland – mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom 11. Nov. 2005, URL: www.bundesregierung.de/nsc_true/Content/DE/___Anlagen/koalitionsvertrag,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/koalitionsvertrag (Stand 30.4)

Lothar Jansen/Theo W. Länge: Bildungsurlaub – Instrument zur Lösung von Lernzeitproblemen und zur Förderung lebensbegleitenden Lernens? In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2 2000, S. 145-153

Bernhard Nagel: Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In: *Peter Krug/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Fachwissen und Rechtsquellen für das Management von Bildungseinrichtungen.* Loseblattwerk. München, 1.0, S. 1-82 (Stand 2004)

Ekkehard Nuissl/Hannelore Sutter: Rechtliche und politische Aspekte des Bildungsurlaubs. Heidelberg 1984

Ingo Richter: Weiterbildung – Verfassungsrechtliche Voraussetzungen und rechtliche Gestaltungsprinzipien. In: *Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen*, Loseblattwerk Neuwied, 2.10, S. 1-52 (Stand August 1990)

Ingo Richter: *Recht im Bildungssystem. Eine Einführung.* Stuttgart 2006

Helmut Schröder/Stefan Schiell/Folkert Aust: Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld 2005

Vanessa Schlevogt: Evaluation der Bildungsurlaubsseminare des DGB-Bildungswerks Hessen e.V. Wirkungsanalyse zur Qualitätssicherung. Frankfurt 2006 URL: www.dgb-bildungswerk-hessen.de/cms/upload/publikationen/evaluation_dgb-bildungswerk-hessen.pdf (Stand 7.5.2007)

Anja Wagner: Teilnahme am Bildungsurlaub. Daten und Tendenzen. Düsseldorf 1995

Reinhold Weiß: Betriebliche Weiterbildung. In: *Peter Krug/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Fachwissen und Rechtsquellen für das Management von Bildungseinrichtungen.* Loseblattwerk. München, 9.0, S. 1-68 (Stand März 2007)



Christiane Jäger ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Neben der Betreuung des DIE-Buchprogramms (Studientexte und Länderporträts) und der Redaktion der Zeitschrift REPORT liegt ein Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt im Bereich Weiterbildungsrecht.

E-Mail: jaeger@die-bonn.de

Symbolische Politik – realer Schaden

(Politische) Weiterbildung in NRW – aus dem Tagebuch eines „Gesteuerten“

Norbert Reichling

Die Erwartung einer rationalen und berechenbarsten Politik ist vielleicht etwas, das man als langjähriger politischer Bildner längst abgelegt haben sollte – andererseits kann man diesen Beruf nicht ausüben, wenn man nicht wider manche Erfahrung an bestimmten normativen Bildern von Politik festhält. Dieses Festhalten produziert aber Enttäuschungen und kognitive Dissonanzen, wenn es um die Bewertung der am eigenen Leib erfahrenen bildungspolitischen Konjunkturen und der z. T. rabiater werdenden Steuerungsimpulse geht. Einige dieser Turbulenzen für Weiterbildung und politische Weiterbildung aus den letzten zwölf Monaten seien am Beispiel Nordrhein-Westfalens notiert.

August 2006: Der Haushaltsentwurf der Regierung sieht eine weitere Kürzung der Förderung nach dem Weiterbildungsgesetz um 18 % gegenüber der Förderung des Jahres 2000 vor (nachdem die Vorgängerregierung und die neue CDU-FDP-Koalition in den Vorjahren insgesamt bereits um 20 % gekürzt hatten). Aus der Zeit vor dem Regierungswechsel stammende harsche Kritik der CDU-Fraktion an rot-grünen Kürzungen und entsprechende Anträge auf Wiedererhöhung der Mittel sind damit praktisch dementiert.

September 2006: Das für die Weiterbildung zuständige Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) erteilt dem *Gütesiegelverbund Weiterbildung* den Auftrag zu einer Evaluation der Weiterbildung; diese soll vor allem die Bedingungen für Weiterbildungsqualität aufklären. Der Auftrag geht zurück auf die zwischen CDU und FDP 2005 geschlossene Koalitionsvereinbarung, die eine solche Evaluation ankündigte.

Oktober 2006: Die jährlich im Landtag abgehaltene Weiterbildungskonferenz steht ganz im Zeichen der angedrohten Mittelkürzungen. Der Staatssekretär des MSW bedeutet den Weiterbildnern, dass eine weitere Kürzung nicht besonders schmerzhaft sei, wenn doch die Landesförderung insgesamt durchschnittlich nur noch 20 % der Einrichtungs-etats ausmache. Und er ermuntert die Träger der Einrichtungen, doch ihre ureigenen Interessen in den Weiterbildungsangeboten wieder stärker zum Ausdruck zu bringen.¹

Oktober 2006: Die *Landeszentrale für politische Bildung NRW* kündigt an, dass die zusätzliche Förderung von „Spezialisten“ der politischen Bildung

künftig an Bedingungen geknüpft werde. Nur wenn diese Einrichtungen einen bestimmten Kanon politisch-bildender „Kernfelder“ mit 50 % ihrer Angebote abdecken könnten, sei ihre Unterstützung aufrechtzuerhalten, nur so könnten weitere steuernde Eingriffe der Politik vermieden werden. Mit der Einführung dieser Bedingung ab Januar 2007 ist ein umfangreiches Berichtssystem verbunden, das über Rahmenbedingungen und Durchführung aller einzelnen Veranstaltungen, auch über Teilnehmerdaten und obligatorische Befragungen, Auskunft gibt. (Dieses Berichtssystem ist nicht mit dem der *Bundeszentrale für politische Bildung* und dem DIE-Berichtssystem abgestimmt – im Gegenteil)

November 2006: Die Weiterbildungseinrichtungen von NRW mobilisieren unter dem Motto „Bildung stöhrt nur“ ihre Teilnehmenden; 70.000 Postkarten und unzählige E-Mails bedeuten der Landesregierung, dass dieser weitere Eingriff in das Weiterbildungssystem das Recht auf Weiterbildung verletzt.² Auch viele Kommunen legen – unabhängig von der parteipolitischen Farbe ihrer Mehrheiten – Protest ein.

November 2006: Die für die Durchführung der WbG-Förderung zuständigen Bezirksregierungen von NRW stellen (zum zweiten Mal wie schon 2005) fest, dass die ihnen zugewiesenen Mittel nicht für die geplanten Abschlagszahlungen ausreichen, und behalten daher zunächst 6,7 % der Jahresfördersumme jeder Bildungseinrichtung vorläufig ein. Begründung: „Irgendwie rechnet das Ministerium anders als wir.“ Liquiditätsprobleme vieler Einrichtungen sind die Folge.

Dezember 2006: Die Fraktionsvorsitzenden CDU und FDP, *Stahl* und *Papke*, verkünden, dass die geplante Kürzung der WbG-Mittel von 18 % auf 10 % verringert werde. Außerdem würden den Einrichtungen der Weiterbildung ab 2007 12 Mio. EUR zusätzlich aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds für Weiterbildungsprojekte zur Verfügung gestellt, so dass die Reduzierung der gesetzlichen Mittel mehr als kompensiert werde (6 Mio. EUR in Regie des MSW für „lebens- und erwerbsweltbezogene Weiterbildung“, 6 Mio. EUR in Vergabe durch das Arbeitsministerium für arbeitsmarktpolitische Projekte).

Dezember 2006: Ein Teil der ESF-Mittel, der bereits 2006 zur Verfügung gestellt wurde, wird über drei „Projektagenturen“, die die Anträge bündeln, für mehr als 1.000 Projekte von ca. 170 Weiterbil-

1 Das Sitzungsprotokoll vom 18.10.2006 ist nachzulesen unter <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMA14-268.pdf>

2 vgl. die Website www.bildung-stoehrt-nur.de

derungseinrichtungen vergeben. (Politische Bildung kommt dabei erwartungsgemäß – angesichts der Zweckbindung der ESF-Gelder – nur am Rande zum Zuge.)³

Januar 2007: Ende Januar werden – nach einer Intervention der Ministeriumsspitze – die einbehaltenen WbG-Fördersummen nachgezahlt. Die Bildungseinrichtungen werden aber aufgefordert, sich darauf einzustellen, dass es im 4. Quartal 2007 erneut so zugehen wird, voraussichtlich mit einem weiter anwachsenden Prozentsatz.

Januar 2007: Der Landeshaushalt 2007 wird verabschiedet; die „zusätzlich gewährten“ (d. h. die nicht gekürzten 10 Mio. EUR) WbG-Mittel werden an drei Bedingungen gebunden: die Verwendung dieser Mittel für politisch besonders akzentuierte Zwecke („Sprachförderung, Benachteiligtenprogramme, Bekämpfung und Vermeidung von Arbeitslosigkeit, berufliche und politische Bildung sowie Wertebildung“ – also allesamt Zwecke, die ohnehin durch das 2000 novellierte WbG als besonders förderfähig festgesetzt sind!), an eine Evaluation des Systems der Weiterbildung und an die Vorgabe, dass sich bis Ende 2009 alle geförderten Einrichtungen einer externen Zertifizierung ihres Qualitätsmanagements unterziehen.

März 2007: Das in ESF-Fragen federführende Ministerium für *Arbeit, Gesundheit und Soziales* konstatiert, dass Weiterbildungseinrichtungen schon 2005 und 2006 in erheblichem Umfang von den ESF-Programmen profitiert hätten. Dabei handelt es sich zwar – abgesehen von der Nutzung des ESF-finanzierten „Bildungsschecks“⁴ – um nur sehr wenige Institutionen; aber wegen dieses Umstands sollen keine Mittel für die Weiterbildungseinrichtungen reserviert werden – sie können sich weiterhin über die Arbeitsmarkt-Regionalagenturen darum bewerben. Das *Ministerium für Schule und Weiterbildung* schließt sich dieser Sichtweise an, so dass nur 6 Mio. EUR neu zur Verfügung stehen.

April 2007: Um die Zweckbindung der nicht gekürzten WbG-Mittel auf eine irgendwie unschädliche Weise zu operationalisieren, schlägt das MSW den Landesorganisationen der Weiterbildung eine

³ Die Mittlerfunktion der „Projektagenturen“ wurde übernommen vom *Landesverband der Volkshochschulen* für seine Mitgliedseinrichtungen, vom *Bildungswerk der Erzdiözese Köln* für die konfessionelle Weiterbildung und von „*Arbeit und Leben*“ für die übrigen Einrichtungen.

⁴ Informationen zum Bildungsscheck NRW unter: www.bildungsscheck.nrw.de/

„Zielvereinbarung“ vor, die diese im April unterzeichnen. Diese symbolisch-wortreiche Vereinbarung hält – ohne ein Wort zu verlieren über Fragen von Durchsetzung, Operationalisierung und Überprüfbarkeit – die im Haushaltsbeschluss formulierten Ziele als gemeinsame fest.

Mai 2007: Die Ergebnisse der im Winter 2006/07 durchgeführten „kleinen Evaluation“ sind noch nicht veröffentlicht; dennoch gibt es klare Signale, dass eine „richtige System-Evaluation“ bevorsteht.

Mai 2007: Die Verbände der Weiterbildung bieten dem Land NRW (zum wiederholten Mal) an, an Stelle einer weiteren Evaluationsstudie ein schlankes Berichtswesen zur Weiterbildung aufzubauen.

Die Form der Chronologie stellt einen Versuch dar, diesen Katarakt von Interventionsversuchen halbwegs leidenschaftslos darzustellen. Tatsächlich aber darf auch nicht verschwiegen werden, dass das hier sichtbar werdende chaotische Gefummel am Steuerrad der Ressourcen und

Das chaotische Gefummel führt zu ungeheuren praktischen Problemen wie Personalabbau und Aufgabenerweiterungen für die Mitarbeiter/-innen

an dem der symbolischen Politik praktische Probleme in ungeheurem Ausmaß mit sich bringt: Mit den Mittelkürzungen steigern sich die schon seit einigen Jahren beobachtbaren Tendenzen des Personalabbaus und der Lohnkürzung; zugleich gibt diese Politik den Mitarbeiter/-innen der Weiterbildung Zusatzaufgaben in Hülle und Fülle. Neben den klassischen Job des planenden und disponierenden, hier und da auch selber pädagogisch tätigen „HPM“ sind mindestens zwei weitere Jobs getreten: der des rationalisierenden, statistikproduzierenden und berichtenden, qualitätssichernden und organisationsentwickelnden Einrichtungs-Managers und der des mindestens zwei, drei Jahre vorausplanenden Projekt-Managers, der sich entsprechend den jeweiligen, manchmal jährlich wechselnden Förderkonjunkturen um Ideenentwicklung, Antragsproduktion und Auftragsakquise, Fundraising, die qualitätsvolle und preiswerte Durchführung, eine EU-konforme Abrechnung und den Nachweis glänzenden Erfolgs in mehreren Projektlinien, Einzelprojekten, auf Landes-, Bundes- und Europaebene zugleich zu kümmern hat.

Da die Weiterbildung immer ein personell unterausgestattetes, vornehm als „schlank“ apostrophiertes System war, ist eine dramatische Überforderung von Beschäftigten und Organisationen durch

die geschilderten Tendenzen unabweisbar; dies kann eine Weile funktionieren – auf Dauer nicht. Es sei nicht verschwiegen, dass die skizzierte Entwicklung auch Gewinner kennt – Bildungswerke, deren Profil und Kompetenz so nahe an die Förderprogramme angeschmiegt ist, dass es keiner großen Verrenkungen bedarf, um Mittel für das ohnehin Gewollte zu beschaffen. Für die Mehrzahl der gemeinwohlorientierten öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen aber, und das gilt verschärft für die der politischen Weiterbildung, kann davon keine Rede sein.

Dieser Paradigmenwechsel⁵ – weg von der institutionellen Förderung und der Qualitätspolitik durch Professionalität – entbehrt zwar jeder Begründung; alle Evaluationen der letzten zehn Jahre haben die Stärke dieses Typus betont. Erfahrungsgemäß muss sich ein Karussell von wechselnden Programmen und Zielgruppen, Schwerpunkten und schwankenden

Der Wechsel ist nicht mehr rückgängig zu machen

Ressourcen innovationshemmend auswirken – es behindert auch die Akquise weiterer Fördermittel und reduziert die profes-

sionelle Qualität insgesamt. Doch rückgängig zu machen ist dieser Wechsel nicht mehr; die verzweifelten Versuche, durch immer neue Projektlinien und Interventionen wenigstens ein bisschen politische Steuerung und den einen oder anderen kleinen „Erfolg“ zu simulieren, sind eine parteiübergreifende Neigung und werden sich mittelfristig wohl auch der verbliebenen relativ unbürokratischen Förderströme des Weiterbildungsgesetzes annehmen. „Pädagogische Autonomie“ der Professionellen und „Lehrplanfreiheit“ der Anbieter – lange als Ecksteine des Weiterbildungssystems verstanden – erscheinen demgegenüber wie Gespenster aus einer versunkenen Welt. Auch die Warnungen, dass eine sozialpolitische Fokussierung der Bildungsförderung und die gleichzeitige Privatisierung die Spaltung in Bildungsarme und Bildungsreiche vertiefen werden, sind ungehört verhallt.

Das Sterben von Einrichtungen und die weitere Konzentration der Angebote auf Gängiges sind damit nicht mehr aufzuhalten. Hinter vorgehaltenen Hand lautet die Parole: „So viel Pluralismus brauchen wir nun auch nicht – die Einrichtungen sollen intern für eine gewisse Pluralität sorgen ...“ Die Zahl der Anbieter politischer Bildung hat sich

in NRW schon spürbar verringert, und auch viele der (politisch gewollten) Einrichtungsfusionen sind faktisch Schließungen. Der Eindruck, dass die nordrhein-westfälische Weiterbildungspolitik genau dies – als „Gesundschumpfen“ in einem negativen Benchmarking mit anderen Bundesländern – gezielt in Kauf nimmt, führt auch in der recht politischen Kohorte der politischen Bildner/-innen zu wachsender Politikverdrossenheit.

Aber Alarmismus oder alte Bewegungshoffnungen werden nicht aus dieser Situation herausführen; die Versuche, der Politik zu verdeutlichen, dass sie das Vorfeld politischer Sozialisation und politischer Diskurse braucht, dass politische Weiterbildung auch weiterhin bereitstellt, müssen fortgesetzt werden, obwohl bisherige Ansätze eines solchen intelligenten Lobbyismus wenig Resonanz fanden. Wenn die Weiterbildungspolitik etwa den mit der oben erwähnten absurden „Zielvereinbarung“ eingeschlagenen Weg fortsetzen sollte, macht sie sich weit hin lächerlich; die dann drohende späte Einsicht, dass hier sehenden Auges Potemkinsche Dörfer errichtet wurden, könnte für die Weiterbildung noch gefährlicher werden als der Status quo.

Und auch mit den Teilnehmenden sollte das Gespräch aufgenommen oder intensiver weitergeführt werden, damit sie als aktive Wahlbürger ihre Weiterbildungsinteressen stärker artikulieren. Dass die wirkliche Weiterbildung ein Prozess der „Koproduktion“ und Aushandlung mit den Bildungswilligen ist, dass diese inzwischen in den meisten Angebotsbereichen auch ökonomisch mehr zum „System“ beitragen als die staatlichen Instanzen, wird in allen diesen Eingriffen nämlich geflissentlich übersehen. Vor 30 Jahren hatte die Bildungspolitik große Sorge, dass politische Bildung die Menschen in einem engen, einseitig-instrumentalisierenden Sinne „überwältigen“ könne; die selbst produzierte Überwältigung durch Schwerpunktthemen und Kernfelder, durch kaum reflektierte Eingrenzungen des „öffentlichen Interesses“ an Bildung, durch Stigmatisierung von „Problemgruppen“ und die Reduzierung des Angebotspluralismus fällt den Handelnden als Widerspruch dazu nicht auf.

Weil aber dennoch all die klugen Manifeste und Reden über die Unentbehrlichkeit politischer Bildung für eine moderne und dynamische Zivilgesellschaft nicht falsch waren, heißt es für die Kolleg/-innen, die noch einige Jahre in diesem ja eigentlich sehr schönen Beruf zubringen wollen, bald zu handeln: weiter zu argumentieren gegenüber der Politik, Teilnehmende in Bewegung zu setzen, in

⁵ vgl. dazu auch: *Norbert Reichling*, Ratlose Steuermänner. Über die Sackgassen bildungspolitischer Planwirtschaft und ihre ersten Folgen für die politische Bildung, in: *Außerschulische Bildung*, Heft 1/2004

der Profession daran zu arbeiten, dass die „Produktversprechen“ unserer Branche für beide Gruppen realistisch und attraktiv bleiben oder werden.



Dr. Norbert Reichling arbeitet als Pädagogischer Mitarbeiter beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW e. V. und ist dort erreichbar unter der Anschrift Kronprinzenstraße 15, 45128 Essen

E-Mail:

norbert.reichling@hu-bildungswerk.de

Geld wirkt!

Förderung politischer Jugendbildung auf Bundesebene und ihre Auswirkungen auf die Praxis politischer Bildung

Boris Brokmeier

Veränderungen in der Förderung politischer Jugendbildung auf Bundesebene stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Boris Brokmeier. Er erinnert an den Beginn des Bundesjugendplans und setzt sich mit den aktuellen Veränderungen dieses Förderinstruments auseinander. Einzelne Aspekte der unter dem Stichwort Modernisierung erfolgten Neuerungen werden ebenso kritisch beleuchtet wie die Bedingungen zur Teilhabe an den Sonder- und Aktionsprogrammen des Bundes.

Das Protokoll vermerkt festliche Stimmung, Blumen schmücken das Hohe Haus und junge Menschen aus allen Teilen der Bundesrepublik nehmen auf den Bänken der Abgeordneten und der Regierung Platz. Bundespräsident und Bundeskanzler besetzen die erste Reihe, umrahmt von zahlreichen Ehrengästen. Wir schreiben den 18. Dezember 1950, der Tag, an dem der Bundesjugendplan feierlich verkündet wurde – ein vorgezogenes Weihnachtsgeschenk an die westdeutsche Jugend.

Der damalige Bundeskanzler *Adenauer* lobte das Tempo, in dem die erst seit 18 Monaten amtierende Bundesregierung in dem ebenso lange bestehenden jungen Staat dieses Werk zustande brachte. Der Finanzminister stellte 53 Mio. DM für die „Durchführung jugendfördernder Maßnahmen“ zur Verfügung und ein ehrenwertes Kuratorium sollte über die Verwaltung und Durchführung des Bundesjugendplanes wachen, der damals wahrscheinlich auch im selben Ministerium ressortierte. Ein eigenes Ministerium für die Jugend war zu jener Zeit noch nicht in Sicht (übrigens auch keines für Frauen, Familien oder Senioren).

Der Bundesjugendplan entwickelte sich zu einem sinnvollen und wirkungsvollen Instrument bundesdeutscher Jugendförderung

Josef Rommerskirchen, 1. Vorsitzender des *Deutschen Bundesjugendrings*, mahnte inmitten festlicher Stimmung: „Es muss das Anliegen der Verantwortlichen sein, in der Bundesrepublik nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch jede Verstaatlichung der Jugendarbeit zu vermeiden“.¹ Die Jahre gingen in das Land und der Bundesjugendplan entwickelte sich fortan zu einem sinnvollen und wirkungsvollen Instrument bundesdeutscher Jugendförderung.

Die im Koalitionsvertrag angekündigte „umfassende Modernisierung“ des Programms gleicht einer Totalsanierung, so wie nach der Wende in Berlin und anderswo alte, heruntergekommene Häuser völlig entrümpelt, entkernt und wieder neu hergerichtet wurden. Nicht immer genügten diese Sanierungen baulichen Anforderungen an Qualität, ob schon sie vielleicht in der Umsetzung effizient und wirksam waren. Nicht immer waren diese Sanierungen auch unbedingt notwendig. Die Auffassungen der Mieter und Eigentümer waren in dieser Frage oft nicht deckungsgleich.

Fast genau 55 Jahre später einigte sich die Große Koalition aus CDU/CSU und SPD auf einen Koalitionsvertrag, der vorsieht, „die Förderung aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes nach den Kriterien Wirksamkeit, Effizienz, Zielgenauigkeit und Nachhaltigkeit einer Prüfung zu unterziehen und die Förderstrukturen umfassend zu modernisieren.“²

In der Zeit von der festlichen Verkündung des ersten Bundesjugendplans bis heute wurde nicht nur der Name dieses bundesweiten Förderinstruments sinnvollerweise in „Kinder- und Jugendplan des Bundes“ verändert, sondern durch den Beitritt der ostdeutschen Länder weitete sich das Fördergebiet des KJP genau so aus wie seine Fördersumme. Seit drei Jahren stagnieren die zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel des KJP bei rund 105 Mio. EUR. Diese teilen sich in 18 Förderprogramme und drei Programmkategorien auf: Programme zur Infrastrukturförderung bundeszentraler Träger, Programme zur Förderung befristeter Einzelmaßnahmen und Modellprojekte neben einer Infrastrukturförderung sowie Programme, in denen ausschließlich Einzelmaßnahmen und Modellprojekte gefördert werden.

Das Förderprogramm „Allgemeine politische Bildung“ steht mit rund 10 Mio. EUR auf Platz 4 der geförderten Programme. Diese Summe blieb seit Anbeginn der Großen Koalition im Jahr 2005 unverändert, obwohl innerhalb des Programms Veränderungen (z. B. im Jugendbildungsreferentenprogramm) vorgenommen wurden.

Die Modernisierung des Programms „Politische Jugendbildung“ gleicht einer Totalsanierung

Die im Koalitionsvertrag angekündigte „umfassende Modernisierung“ des Programms gleicht einer Totalsanierung, so wie nach der Wende in Berlin

und anderswo alte, heruntergekommene Häuser völlig entrümpelt, entkernt und wieder neu hergerichtet wurden. Nicht immer genügten diese Sanierungen baulichen Anforderungen an Qualität, ob schon sie vielleicht in der Umsetzung effizient und wirksam waren. Nicht immer waren diese Sanierungen auch unbedingt notwendig. Die Auffassungen der Mieter und Eigentümer waren in dieser Frage oft nicht deckungsgleich.

1 *J. Rommerskirchen* in: *Deutscher Bundesjugendring* (Hrsg.), *Gesellschaftliches Engagement und politische Interessensvertretung – Jugendverbände in der Verantwortung – 50 Jahre Deutscher Bundesjugendring*, Berlin 2003, S. 266

2 Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD in der unterzeichneten Fassung vom 11.05.2005, Kapitel 6.6 Kinder- und Jugendhilfe

Wirksamkeit, Effizienz, Zielgenauigkeit – das sind Kategorien, die einen Betriebswirt aufhorchen und einen Pädagogen den Kopf schütteln lassen. Die Warnung vor der „Verbetriebswirtschaftlichung“ als Schreckgespenst der Jugendarbeit ist indes nicht neu, aber mittlerweile etwas überholt. Jeder oder jede, der/die sich im unübersichtlichen Dschungel öffentlicher oder privater Förderungen bewegt, weiß inzwischen, dass der Saldo in der Buchführung am Ende eines Projektes ausgeglichen sein muss und begrenzt vorhandene Ressourcen zur Anwendung des betriebswirtschaftlichen Minmax-Prinzips führen; also mit den gegebenen Mitteln der größtmögliche Erfolg zu erzielen ist.

Die Forderung nach mehr Effizienz braucht also die Empfänger vom KJP-Mitteln nicht weiter zu schrecken. Mit der Zielgenauigkeit und der Wirkung verhält es sich aber etwas anders. Man muss kein Prophet sein, um eine Ahnung davon zu bekommen, was die Mittelempfänger erwarten wird: Einzelne Programmziele werden detaillierter und schärfer formuliert und die Kriterien der Zielerreichung sind die noch unbestimmten Faktoren der Wirksamkeit. Dahinter steckt das Input-Output-Prinzip aus dem produzierenden Gewerbe: Bei einem Kapitaleinsatz von X EUR werden Produkte zu einem definierten Gegenwert erstellt. Durch Steigerung der Effizienz kann dieser Gegenwert noch erhöht werden.

Noch weiß niemand außerhalb des Jugendministeriums, wie diese „Produktionsfaktoren“ des KJP zukünftig aussehen werden. Einigermaßen klar ist wohl der Input in Form der zur Verfügung stehenden Mittel, mit deren Erhöhung in absehbarer Zeit nicht – auch nicht im Windschatten des konjunkturellen Aufschwungs – zu rechnen ist.

Einige Feldversuche zur Erprobung neuer Förderstrukturen wurden in den vergangenen Jahren bereits gestartet. Im KJP-Programm Politische Bildung wurde 2005 bereits die Stellenförderung auf 35 Prozent der Personalkosten reduziert und umfasste nur noch die infrastrukturelle Arbeit der Jugendbildungsreferenten/-innen für Konzepterstellung,

Die Entwicklung innovativer Ansätze kann bei den neuen Förderungsmodellen auf der Strecke bleiben

Teamergewinnung, Vor- und Nachbereitung von Seminaren und vielem mehr. Das eigentliche Geschäft der Pädagogen, nämlich die Seminararbeit, wird – orientiert am

tatsächlichen Output – pro Seminartag mit dem bekannten Satz von 256 EUR gefördert. Je höher die Zahl der durchgeführten Seminartage, desto

größer die Gegenfinanzierung der Personalkosten. Masse ist bekanntermaßen nicht immer Klasse und so bleibt bei diesem Modell die Entwicklung innovativer Ansätze unter gewissen Umständen auf der Strecke, da die Zielvorgabe im sozialistischen Sinne lautet „Mit voller Kraft zur Erhöhung des Plansolls“.

Einen Blick zurück in die Geschichte bietet ein Beitrag zur „Politischen Bildungsarbeit an der nichtorganisierten Jugend“ von Georg Flor im Juli-Heft des Jahrgangs 1961 der „deutschen jugend“, der alle Förderquoten und -sätze des Bundesjugendplans auflistete. Die Jugendbildungsreferenten erhielten damals eine Personalkostenförderung von 80 Prozent und eine Sachkostenpauschale von 4.000 DM.³

Ein weitaus größerer Modellversuch waren und sind die Bundes-Aktionsprogramme „Jugend für Toleranz und Demokratie“, die mit den klangvollen Namen *Entimon*, *Civitas* und *Xenos* Eingang in das Vokabular politischer Bildner gefunden haben. Diese mit viel Geld ausgestatteten Programme beinhalteten Förderschwerpunkte zur politischen Bildung und darüber hinaus klare Zielvorgaben der Operationalisierung und Evaluation. Die Zielsetzungen von Entimon waren u. a. die Einübung von Toleranz, das Bekämpfen von Gewalt und die Übernahme von Verantwortung. Im Förderschwerpunkt „Politische Bildungsarbeit“ sollte „zeitgemäße und praxisorientierte Wissensvermittlung durch interdisziplinäre Netzwerke“ erfolgen. Darüber hinaus mangelte es nicht an einer differenzierten Zielgruppenbenennung und eindeutigen Vorgaben und Kriterien zur Evaluation der Projekte. Die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprogramms entwickelte einen fünfzigseitigen Fragebogen, den die Projektträger jährlich auszufüllen hatten und auf diese Weise über ihren Projektverlauf intensiv und detailliert Auskunft geben sollten.

Dieses Set an Ressourcen, Vorgaben und Evaluationskriterien vermittelt den Anschein einer allseits befriedigenden Input-Output-Analyse des Programms. Die Beantwortung der Frage, wie erfolgreich das gesamte Vorhaben denn gewesen sei, liefert das begleitende Institut aus einem Destillat an erhobenen Daten, Schlussfolgerungen und Annahmen.

Zielgenauigkeit, Wirksamkeit und Effizienz können auf diese Weise beschrieben und begründet

³ vgl. Georg Flor: Politische Bildungsarbeit an der nichtorganisierten Jugend, in: *deutsche jugend* Heft Juli 1961, München 1961, S. 303

werden und beruhigend auf die Bundesregierung wirken. Das Ziel wurde mit der Verkündung des Programmserfolgs erreicht. Was will man da noch mehr?

Mit dieser Vorgehensweise wäre auch der große, schwer zu steuernde Tanker des Kinder- und Jugendplans wieder auf Kurs zu bringen, mag vielleicht in so mancher Runde von Abgeordneten laut gedacht worden und möglicherweise durch ständiges Wiederholen in den Koalitionsvertrag eingeflossen sein.

Das neue Bundesaktionsprogramm kommt noch windschnittiger als sein Vorläufer daher

Das in diesem Jahr aufgelegte Nachfolgemodell des Bundesaktionsprogramms kommt noch windschnittiger daher. Im Bereich der Modellprogramme, und nur die dürfen von freien Trägern beantragt werden, gibt es sechs definierte inhaltliche Schwerpunkte mit vier klar voneinander getrennten Förderbereichen, z. B. Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus, Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft und eine – im Vergleich zu Entimon – minimale Anzahl möglicher Projekte.

Politische Bildung ist übrigens im neuen Programm kein eigener ausgewiesener Schwerpunkt mehr, sondern taucht nur als methodische Komponente auf: „Es ist notwendig, hier lebende Menschen mit Migrationshintergrund auch im Rahmen der politischen Bildung zu erreichen.“⁴

Die eingegrenzte Zahl der Modellprojekte und inhaltlichen Schwerpunkte soll wahrscheinlich die Evaluation erleichtern und darüber hinaus zu schnelleren Ergebnissen über die erzielten Erfolge in den wenigen Programmschwerpunkten führen.

Die beiden dargestellten Beispiele dienen auch zur Beschreibung einer weiteren Baustelle des KJP – der Bundeszentralität. Ist das überhaupt im Bundesinteresse? raunt es mal laut, mal weniger deutlich hörbar durch die Amtsstuben des Berliner Jugendministeriums und seiner Bonner Dependence. Träger und Ministerium diskutierten die Notwendigkeit und Grenzen jugendpolitischen Engagements auf Bundesebene, der Verantwortung der

Länder und nicht zuletzt darüber, was die Aufgaben der Kommunen in diesem Feld sein sollten.

Die bereits erwähnte Veränderung der Jugendbildungsreferentenförderung produzierte eine Klärung für den Programmbereich der politischen Jugendbildung. Die immer wieder geforderte bundeszentrale Ausrichtung in deren Arbeit, die sich vornehmlich daran erschöpfen sollte, dass die Teilnehmenden aus mindestens drei Bundesländern kommen, erledigte sich. Die bundesweiten Träger der politischen Bildung, die einen Großteil der Jugendbildungsreferenten in ihren Strukturen unter Vertrag haben, organisieren nunmehr erfolgreich die Bundeszentralität in Form von bundesweiten Fortbildungen, Themenschwerpunkten und Erfahrungsaustauschen und einigem mehr. In der Debatte über die Reform des Kinder- und Jugendplans wurden die Träger der politischen Jugendbildung mit dieser Lösung gewissermaßen Vorreiter der Entwicklung.

Die inzwischen ausgelaufenen Programme Entimon und Civitas waren auch von dem Gedanken getragen, durch eine Anschubfinanzierung des Bundes und weitere notwendige Ko-Finanzierungen bundesweit wahrnehmbare Wirkungen zu entfalten. Mit einer Förderquote von etwas über einem Drittel der Gesamtkosten wurden die Projektträger veranlasst, weitere Mittel von der EU, aus Landesprogrammen oder aus der kommunalen Förderschutulle zu akquirieren. Der Bund könne nur modellhaft tätig werden und anregen, verlaublich das Bundesjugendministerium ständig zu dieser Finanzierungsproblematik, die sich mit dem neu aufgelegten Förderprogramm für Toleranz und Vielfalt noch verschärft. Der Bund übernimmt nur noch 50 Prozent der Projektkosten, die andere Hälfte müssen die Träger als Eigen- oder Drittmittel einwerben – so weit, so trendy!

Der Streit während der Debatte über die Föderalismusreform in Deutschland um die Beibehaltung der Bundesaufgabe Kinder- und Jugendpolitik soll an dieser Stelle nicht weiter analysiert werden. Dennoch lassen sich auch daran Trends ausmachen, die fast zur Verlagerung der Zuständigkeiten und damit auch der Förderung auf die Länderebene geführt hätten. Die Folgen für die politische Jugendbildung wären verheerend gewesen.

Was lässt sich aus all diesen Entwicklungen schließen, ohne überflüssige Kaffeesatzleserei zu betreiben? Der Umbau des Kinder- und Jugendplans steht an und die Hausaufgaben aus dem Koalitionsvertrag müssen erledigt werden. Wie weit die

4 s. Leitlinien des BMFSFJ zum Bundesprogramm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ i. d. F. v. Dezember 2006

Der Umbau des Kinder- und Jugendplans steht an

zuständige Ministerin, die vornehmlich mit der Schaffung notwendiger Krippenplätze und der Einweihung von Mehrgenerationenhäusern beschäftigt ist, diese Entwicklung forciert, ist nicht erkennbar. Dennoch sind Szenarien vorstellbar, die eine viel deutlichere Aufteilung von KJP- und Sonderprogrammen vornehmen könnten und die bundeszentralen Träger in der Wahrnehmung ihrer infrastrukturellen Arbeit im Sinne des Subsidiaritätsprinzips einschränken würden: Der KJP finanziert zukünftig nur noch die Infrastruktur mit den unterschiedlichsten Trägern der Jugendhilfe, um sie in die Lage zu versetzen, die zur Durchführung von Projekten benötigten Finanzmittel aus Sonderprogrammen, Landesförderungen oder EU-Töpfen zu beschaffen.

Die Sonder- bzw. Aktionsprogramme des Bundes würden zukünftig – wie jetzt z. T. auch schon – der Akzentuierung und Lösung jugendpolitisch relevanter Probleme, zu denen der Bund sich der Infrastruktur, des Know-hows und der Flexibilität freier Träger als Auftragnehmer, jenseits des Subsidiaritätsprinzips, bedienen könnte. Die Wirksamkeit und

Effizienz der KJP-geförderten Träger wäre dann auch in der „Mehrwertfunktion“ mess- und bewertbar. Ähnlich wie an Universitäten würde sich der Wert bundeszentraler Träger an der Höhe eingeworbener Drittmittel messen. Wer nichts anschafft, bleibt auf der Strecke.

Die Verkündung des neuen und reformierten Kinder- und Jugendplans wird sicher nicht mehr in so feierlicher Atmosphäre mit Bundeskanzler, Bundespräsident und weiterer Regierungsbeteiligung zelebriert werden, obwohl die damit zum Ausdruck kommende Wertschätzung für die Kinder und Jugendlichen schon angebracht wäre und sich damit deutlich vom mittlerweile üblichen und unverbindlichen Event-Zirkus unterscheiden würde.



Boris Brokmeier ist stellvertretender Geschäftsführer und Referent für Jugend- und Fortbildung beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten und dort zu erreichen unter der Adresse Mühlendamm 3, 10178 Berlin.

E-Mail: brokmeier@adb.de

Die Situation der Beschäftigten in der Weiterbildung – ein Blick in die aktuelle Realität und Perspektiven für die Zukunft

Susanne Kraft

Der Artikel beschreibt aktuelle Tendenzen in den Strukturen, der Finanzierung und insbesondere beim Personal in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Er vergegenwärtigt damit die Situation, in der die außerschulische Bildungsarbeit heute realisiert wird. Trotz der schwierigen Bedingungen geht es aber nicht darum, diese zu beklagen, sondern konstruktiv Perspektiven professioneller (Weiter-) Bildungsarbeit aufzuzeigen.

Strukturen in der Weiterbildung

Bereits ein systematischer Blick in die Strukturen der Weiterbildung ist schwierig: Der Weiterbildungsbereich ist weit ausdifferenziert, ausgesprochen heterogen und gekennzeichnet durch plurale Strukturen. Das erschwert eine Gesamtschau sowie eine zentrale Sammlung von Daten: Es gibt eine Vielzahl von Trägern, Verbänden und Institutionen, die Weiterbildung anbieten: Volkshochschulen, konfessionelle Einrichtungen, gewerkschaftliche Einrichtungen, kommerzielle Einrichtungen, Betriebe und Unternehmen, Kammern, staatliche Weiterbildungseinrichtungen (z. B. für die Lehrerbildung), Fernlehrinstitute, Hochschulen, Stiftungen der politischen Parteien, private Anbieter. Diese Vielzahl der Anbieter korrespondiert mit unterschiedlichen Strukturen, Finanzierungs- und Rechtsgrundlagen (Pehl/Nuissl 2004). Darüber hinaus sind in den letzten

Systematische Daten über alle Weiterbildungsbereiche liegen bislang nicht vor

Jahren auch neue Bereiche der Weiterbildung entstanden, wie beispielsweise im Gesundheits- und Fitnessbereich, im kulturellen Bereich (z. B. Science Centers in Museen), soziale Initiativen, private Beratungs- und Coachinganbieter u. a. m. Zudem gibt es eine Vielzahl von Trainer/-inne/-n und Berater/-inne/-n, die als Freiberufliche spezifische Bildungsangebote offerieren. Systematische Daten über alle Weiterbildungsbereiche liegen bislang nicht vor – dies ist angesichts der beschriebenen ausdifferenzierten Situation auch wenig verwunderlich.

In der BMBF-Studie „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ wird für das Jahr 2005 von rund 18.800 Weiterbildungseinrichtungen gesprochen (BMBF 2006, S. 32).

Daten und Fakten zum Weiterbildungspersonal

Wer sind nun die Beschäftigten in der Weiterbildung? Über diese Berufsgruppe liegen bislang eben-

falls nur wenige verlässliche Daten und Zahlen vor. Die beschriebene Heterogenität der Weiterbildung insgesamt und das wenig präzise beschriebene Berufsfeld macht die Erfassung von Daten und Fakten zum Weiterbildungspersonal ebenfalls schwierig. Je nachdem wie breit man Weiterbildung fasst, kommen denn auch mehr oder weniger Personen sowie sehr unterschiedliche Beschäftigtengruppen in den Blickwinkel.¹ Jedoch wurden erfreulicherweise in den letzten Jahren Statistiken² zumindest für Teilsegmente erstellt und einige Erhebungen durchgeführt, z. B. die bereits erwähnte Studie des BMBF 2006 „Zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden“³ in der Weiterbildung⁴ und für den Bereich der politischen Bildungsarbeit⁵, die es ermöglichen, einige Zahlen zu benennen.

So benennt die repräsentative Studie des BMBF 2006⁶ ca. 1.046.000 Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung. Darunter finden sich 140.000 sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse, ca. 771.000 Honorarkräfte/Selbständige sowie 100.000 Ehrenamtliche (BMBF 2006, S. 36).

1 Ist der Meister in einem Betrieb, der auch für die Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter/-innen zuständig ist, ein Weiterbildungler? Sind Fahrlehrer oder Sporttrainer Weiterbildungler?

2 Am besten ausgebaut ist die Volkshochschulstatistik, die seit 1962 regelmäßig Daten zur Weiterbildung liefert http://www.die-bonn.de/service/statistik/statistik_dvv.asp. Im Verbundprojekt Weiterbildungsstatistik haben sich bundesweit agierende Weiterbildungsorganisationen zusammengeschlossen, um in Kooperation mit dem DIE als Servicezentrum an dem Aufbau einer Weiterbildungsstatistik zu arbeiten. Langfristiges Ziel ist es, unter statistischem Blickwinkel ein Gesamtbild der Erwachsenenbildungspraxis zu gewinnen <http://www.die-bonn.de/service/statistik/index.asp>.

3 Hierunter wurden alle Beschäftigten in der Weiterbildung gezählt, die lehrend, beratend oder planend tätig sind.

4 So wurden vom BMBF zwei Studien (eine Pilotstudie (2004) sowie eine repräsentative Studie (2006) zur „Beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung“ durchgeführt. In der Repräsentativstudie wurden 4.847 Personen aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung zu ihrer aktuellen Beschäftigungssituation befragt.

http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf

5 Z. B. der von Fritz, K./Maier, K./Böhnisch, L. 2006 publizierte Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland.

6 Eine Anmerkung zur Repräsentativbefragung – durchgeführt von „Beratungsgesellschaft WSF Wirtschafts- und Sozialforschung“ in Köln. Die Repräsentativstudie hat allerdings einige methodische Mängel und sehr viele Darstellungsmängel, auf die hier aber nicht ausführlicher eingegangen werden kann (vgl. Kraft 2006).



© Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

Wer gehört zum Personal der Weiterbildung? Teilnehmer/-innen auf einer Tagung des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten im Jahr 2006

Die große Gruppe der Honorarkräfte/Selbständigen setzt sich dabei aus 37 % hauptberuflichen und 62 % nebenberuflichen Lehrenden zusammen (ebd., S. 49).

Da die Lehrenden in der Weiterbildung durchschnittlich 2,2 Beschäftigungsverhältnisse wahrnehmen, kommt die Untersuchung auf eine Gesamtzahl von ca. 650.000 beschäftigten Personen in der Weiterbildung. Dies liegt etwas unter den früheren „Schätzungen“ von ca. 700.000 bis 800.000 Beschäftigten (Kraft 2006).

Beschäftigungssituation:

Von den Befragten

- hatten 11 % unbefristete Arbeitsverträge
- waren 3 % befristet, aber sozialversicherungspflichtig beschäftigt
- arbeiteten 64 % auf der Basis eines Honorar- bzw. Werkvertrags
- waren 4 % ehrenamtlich tätig
- hatten 11 % keine formale Regelung und
- 7 % machten keine Angaben.

Nur 14 % der Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung sind also sozialversicherungspflichtig – das ist insgesamt eine sehr niedrige Zahl. Das Einkommen – berechnet über alle Beschäftigungs-

und Tätigkeitsverhältnisse – ist für 45 % von existenzieller oder von großer Bedeutung, d. h. auch für ein Drittel der Honorarkräfte trägt die Arbeit in der Weiterbildung erheblich zur Sicherung des Lebensunterhalts bei.

Nur 14 % der Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung sind sozialversicherungspflichtig

Auch die Untersuchung für den Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit (vgl. Fritz u. a. 2006, S. 206) bestätigt diese Situation: Ein Fünftel der befragten Einrichtungen verfügt

sogar über gar kein fest angestelltes pädagogisches Personal, knapp 40 % der Einrichtungen beschäftigen 0,5 bis zwei Mitarbeiter/-innen. Die meisten Bildungsangebote werden deshalb auch in diesem Bereich in hohem Maße mit Honorarkräften realisiert (ebd., S. 211)⁷.

Der Altersdurchschnitt der in der Weiterbildung Beschäftigten ist relativ hoch (im Durchschnitt 47 Jahre), der Frauenanteil ist mit 53 % etwas höher als der Anteil der Männer (BMBF, S. 3).

Qualifizierung des pädagogischen Personals:

Bezüglich des formalen Bildungsabschlusses zeigt sich ein hoher Akademisierungsgrad: 73 % verfügen über einen akademischen Abschluss. Interessant ist jedoch, dass der pädagogische Bildungshintergrund sehr heterogen und auch nicht notwendigerweise vorhanden ist: 19 % haben ein Lehramtsstudium absolviert, weitere 19 % haben einen anderen pädagogischen Abschluss, 21 % haben an trägereige-

⁷ Einen Sonderfall scheint hier allerdings der Bereich der *politischen Jugendbildung* darzustellen: So zeigte eine aktuelle Untersuchung, dass die Zahl der unbefristeten Arbeitsverträge hier mit 69 % vergleichsweise sehr hoch ist (Schröder u. a. 2004, S.181). Aber auch hier werden die hauptberuflichen Mitarbeiter/-innen von zahlreichen Honorarkräften (freiberufliche Dozenten, Teamer oder Ehrenamtliche) unterstützt.

nen Fortbildungen teilgenommen, 28 % haben eine „andere pädagogische Ausbildung“ absolviert (wobei hier offen bleibt, was das genau ist) und 34 % sind nicht pädagogisch qualifiziert.

In der Weiterbildung sind viele Quereinsteiger tätig Hier zeigt sich, dass in der Weiterbildung viele „Quereinsteiger“ tätig sind, viele verfügen über keine oder „irgendeine Form“ pädagogischer Qualifizierung, manche haben einen schulpädagogischen Ausbildungshintergrund. Diese vorherrschende „Beliebigkeit“ des (Nicht-)Vorhandenseins erwachsenepädagogischer Qualifizierung ist im Kontext von Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der Weiterbildung als durchaus problematisch zu sehen und drückt in gewisser Weise auch eine Abwertung des spezifisch erwachsenepädagogischen Wissens und der erwachsenepädagogischen Tätigkeit aus.

Honorare in der Weiterbildung:

Zur Frage der Honorierung lassen sich keine verallgemeinernden Aussagen machen, denn bundesweit existiert hier eine große Variationsbreite (vgl. Bastian u. a. 2004, S. 26). Wenngleich keine systematisch erhobenen Daten und Übersichten zu den Honoraren in der Weiterbildung vorliegen, zeigt sich doch, dass in den letzten Jahren (insbesondere durch die Mittelkürzungen der Bundesagentur für Arbeit und die damit verbundenen Rückgänge in der beruflichen Weiterbildung) massive Honorarkürzungen zu verzeichnen sind (Abicht 2005, Zahlenbeispiele finden sich auf der Internetseite der Dozentenvertretung⁸ sowie in prekär 13/2004 und 02/2006, Kohsiek 2007).

8 http://www.dozentenvertretung.de/soziale_frage/amerikanische_verhaeltnisse.htm



Bei der Honorierung herrscht große Variationsbreite

Aufgaben und Tätigkeitsfelder:

Bezüglich der Aufgaben und Tätigkeitsfelder weist die BMBF-Studie aus, dass nach wie vor die Lehrtätigkeiten dominieren: 83 % der Befragten gaben an, überwiegend lehrend tätig zu sein, 13 % üben überwiegend Planungs- und Betreuungstätigkeiten aus und nur 3 % gaben an, ausschließlich planend und betreuend tätig zu sein (BMBF 2006, S. 56).

Einen Überblick über die zentralen Tätigkeitsbereiche gibt auch die explorative Studie „Tätigkeits- und Aufgabenfelder in der Weiterbildung – empirische Befunde“ (Gruber/Harteis/Kraft 2005), in der Beschäftigte aus verschiedenen Einrichtungen der Weiterbildung befragt wurden. Es zeigte sich auch hier, dass „Lehren“ nach wie vor die wichtigste Tätigkeit in der Weiterbildung ist, insbesondere bei den Honorarkräften, die als Kursleitende den Hauptteil der Lehre tragen und gestalten. An Bedeutung gewonnen haben aber auch Tätigkeiten wie Beratung, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit und Verwaltung.

Lehren ist nach wie vor die wichtigste Tätigkeit in der Weiterbildung, insbesondere bei den Honorarkräften

Auch in der politischen Bildungsarbeit besteht die Kernaufgabe in der Planung, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen – in der Evaluationsstudie zur politischen Jugendbildung gaben 28 % dies als ihre wichtigste Aufgabe an, gefolgt von Konzeptentwicklung (10 %), Mitwirkung an Modellversuchen (10 %), Kooperation mit Einrichtungen (10 %) und Mittelakquise (9 %). Verwaltungsarbeiten wurden von 15 % als die wichtigste Aufgabe gesehen (vgl. Schröder u. a. 2004).

Arbeitszufriedenheit:

In der BMBF-Studie wurde auch nach der Zufriedenheit und Motivation der Beschäftigten für eine Tätigkeit in der Weiterbildung gefragt: Hier zeigte sich, dass die überwiegende Mehrzahl eine hohe pädagogische Motivation mitbringt. Für 95 % der Befragten ist es wichtig bis sehr wichtig, in der Weiterbildung tätig zu sein. „Dieses hohe Engagement überrascht angesichts der Tatsache, dass die Bezahlung teilweise unbefriedigend und nicht existenzsichernd ist und auch die sonstigen Rahmenbedingungen teilweise zu wünschen übrig lassen. So sind zwar 25 % der Befragten mit ihren Lehr- und Arbeitsbedingungen insgesamt gesehen sehr zufrieden, 57 % sind zufrieden. Nur 15 % geben an, dass sie weniger zufrieden sind, und 3 % äußerten sich sehr negativ“ (BMBF 2006, S. 77).

Aktuelle Trends und Zahlen

Der Weiterbildungsbereich ist derzeit massiv von politischen und strukturellen Veränderungsprozessen betroffen. Staatliche Zuschüsse werden drastisch gekürzt – so liegen die öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung in Deutschland für das Jahr 2002 unter dem Niveau von 1995. Gegenüber dem Jahr 2000 sind die öffentlichen Ausgaben für die Weiterbildung (Grundmittel) um 21 % gesunken (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 128).

Aufgrund der Veränderungen und des Rückgangs in der Förderung der Weiterbildung ist von „dramatischen Konsequenzen“ und „flächendeckendem Trägersterben“ die Rede. Jedoch lohnt sich hier ein etwas differenzierterer Blick auch hinsichtlich der These vom „Trägersterben“: *Meisel* weist in einer Analyse zu „Kontinuität und Wandel öffentlicher Weiterbildungsorganisationen“ nach, dass dies für die Volkshochschulen beispielsweise so nicht zutrifft: deren Anzahl ist in den letzten Jahren relativ stabil geblieben, und deren geringfügiger Rückgang von 1019 im Jahr 1999 auf 984 Einrichtungen im Jahr 2004 ist in Gebietsreformen der neuen Bundesländer begründet (*Meisel* 2006).

Deutliche Auswirkungen zeigen sich jedoch tatsächlich im Bereich der beruflichen Bildung: Die Einführung der Hartz-Reformen und die damit verbundenen Kürzungen der beruflichen Weiterbildung durch die *Bundesagentur für Arbeit (BA)* führten zu massiven „Um-, Ein- und Zusammenbrüchen in

Der dramatische Rückgang der Ausgaben der BA für die berufliche Bildung hat fatale Folgen für die wirtschaftliche Lage der Weiterbildungsträger und die berufliche Situation und Perspektiven ihres Personals

der Weiterbildung“ (vgl. *Faulstich* 2005/06). Nach dem Spitzenstand von 1992 gehen die Ausgaben der BA für die berufliche Bildung dramatisch zurück – mit fatalen Folgen für die wirtschaftliche Lage der Weiterbildungsträger und die berufliche Situation und Perspektiven ihres Personals: Die BA reduzierte die Ausgaben für die berufliche Weiterbildung seit Mitte der 90er Jahre um mehr als die Hälfte (1996: 8 Mrd. Euro, 2004: 3,4 Mrd. Euro). Entsprechend sanken auch die durchschnittlichen jährlichen Teilnehmerzahlen von 2002 bis Ende 2004 von circa 340.000 auf 195.000. Nach Schätzungen der GEW wurden dadurch 30.000 bis 50.000 Arbeitsplätze überflüssig und die Weiterbildner/-innen nicht weiter beschäftigt (*Endres* 2004). *Helga Ballauf* spricht in der Zeitschrift *prekär* von 40.000 Arbeitsplätzen (*Ballauf* 2006).



Als die Bundesagentur noch Arbeitsamt hieß, gab es mehr Mittel für die berufliche Weiterbildung

Auch in der BMBF-Studie 2006 kommen die Autoren zu dem Schluss, dass „die wirtschaftliche Lage der Weiterbildungsanbieter und damit auch die Arbeitsplatzsicherheit der Festangestellten sowie die Situation der Honorarkräfte sich in den letzten Jahren mit Sicherheit nicht verbessert hat. Die Meldungen über Arbeitsplatzverluste in einer Größenordnung von ca. 30 % in Einrichtungen, die überwiegend für die BA tätig sind ... können als realistisch eingeschätzt werden.“ (BMBF 2006, S. 17) Auch hier erscheint ein differenzierter Blick wichtig: Während für arbeitgebernahe und gewerkschaftliche Bildungsträger sowie Unternehmen der Anteil der durch die BA geförderten Weiterbildung mit ca. 30 – 40 % sehr hoch ist, trifft dies für die Volkshochschulen und kirchlichen Bildungsträger weniger zu. Diese leben mit 80 % des Umsatz- bzw. Einnahmeanteils vorwiegend von privaten Kunden, der Anteil der BA ist mit 7 % (VHS) und 3 % (kirchliche Bildungsträger) eher gering (BMBF 2006, S. 42).

Wegfall und Kürzungen bei den staatlichen Weiterbildungszuschüssen führen auch in der allgemeinen Weiterbildung zum Sparen am Weiterbildungspersonal

Unbestritten führen der Wegfall und die Kürzungen bei den staatlichen Zuschüssen für die Weiterbildung aber auch im Bereich der allgemeinen Weiterbildung dazu, dass die Einrichtungen sparen (müssen) – insbesondere auch am Weiterbildungspersonal. Viele der haupt- und nebenberuflichen Weiterbildner/-innen müssen eine Verschlechterung ihrer Beschäftigungsverhältnisse hinnehmen. Stellenabbau, Kündigungen und Änderungskündigungen, schlechtere Bezahlung und schlechtere Rahmenbedingungen sind die Folge (BMBF 2006, S. 17, *Kohlsiek* 2007).

Tabelle 1: Personal in der Weiterbildung

Jahr	Anzahl der Stellen des hauptberuflichen Personals (inkl. Verwaltungs- u. hauswirtschaftliches Personal)	Anzahl der Stellen Leitung	Anzahl der Stellen pädagogisches Personal	Anzahl der Personen frei-, nebenberufliches, ehrenamtliches Personal
2002	13.046	1.737	5.371	242.664
2003	13.175	1.750	5.115	241.433
2004	12.656	1.195	5.031	236.060

(Zusammenstellung aus Verbund Weiterbildungsstatistik – Kompakt 2002, 2003 und 2004)

Tabelle 1 enthält die Zahlen⁹ aus der „Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004 – Kompakt“ für die dort erfassten Verbände¹⁰. Die Zahlen sind Absolutzahlen, also diejenigen, die tatsächlich erfasst wurden und somit als Mindestzahlen zu verstehen sind.¹¹

Hier zeigt sich ein Rückgang von 2003 auf 2004 sowohl bei den hauptberuflich Mitarbeitenden in der Weiterbildung (inklusive Verwaltungs- und hauswirtschaftliches Personal) als auch speziell beim pädagogischen Personal (Leitung und Mitarbeiter/-innen) sowie bei den nebenberuflichen und freiberuflichen Honorarkräften innerhalb der letzten drei Jahre.

Auch beim Blick in die VHS-Statistik zeigt sich ein Rückgang der hauptberuflich Beschäftigten seit 1995. Die Anzahl der Kursleitenden indes ist hier jedoch leicht gestiegen und derzeit relativ konstant. Ebenso ist die Zahl der Verwaltungsmitarbeiter/-innen – von kleineren Schwankungen abgesehen – konstant geblieben.

9 Die aktuellen Zahlen für 2005 und 2006 stehen noch nicht zur Verfügung.

10 Dazu gehören der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)*, der *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL)*, die *Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)* und die *Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)*. Begonnen wurde damit im Jahr 2002, so dass noch keine längeren Zeitreihenanalysen durchgeführt werden können.

11 Eine Vollerhebung ist angestrebt, konnte aber noch nicht ganz realisiert werden. Hochgerechnete Zahlen liegen nur für die gesamte Personalkapazität in 2004 vor (= 14.800) sowie für das frei-, nebenberufliche und ehrenamtliche Personal (= 276.000). Ausführungen zum Hochrechnungsverfahren siehe Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004.

Zugegeben – die beschriebenen Fakten wie Rückzug des Staates aus der öffentlichen Förderung, Abbau von Stellen, die unsichere Beschäftigungssituation insgesamt und niedrige Honorare in der Weiterbildung sind nicht besonders ermutigend. Die Ergebnisse stehen auch – keine Frage – in einem Widerspruch zu der in politischen Sonntagsreden immer wieder beschworenen zunehmenden Bedeutung lebenslangen Lernens und kontinuierlicher Weiterbildung über die Lebensspanne.

Nun möchte ich aber nicht mit einem schwarzmalerischen Lamento enden, sondern zwei aktuelle weiterbildungspolitische Diskussionen aufgreifen und ernst nehmen, die aus meiner Sicht – sicher nicht ganz schnell, aber perspektivisch – eine systematische Aufwertung erwachsenenpädagogischer Arbeit und deren Akteure notwendig machen (können).

Herausforderung „lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Teilhabe“

Die Weiterbildung muss insgesamt gestärkt werden. Gemeint ist hiermit, dass eine kontinuierliche gesellschaftspolitische Lobby-Arbeit betrieben und eine höhere öffentliche Anerkennung dieses Bildungsbereichs erreicht werden muss. Nimmt man die zentralen Aufgaben von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Persönlichkeitsbildung, Qualifizierung, Kompensation und Demokratisierung, vgl. ausführlicher Kraft 2006) ernst, dann gewinnt diese eine immer wichtigere Bedeutung bei der Gestaltung lebenslangen Lernens und gesellschaftlicher Teilhabe aller. Zwar gilt die Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen mittlerweile als unumstritten. Jedoch: die Weiterbildungsteilnahme stagniert seit 1997 und ist zum Teil sogar rückläufig. Und: Weiterbildung wird nicht von allen in glei-

Tabelle 2: Entwicklung des Personals an Volkshochschulen in der BRD (absolute Zahlen)

Jahr	Kursleitende (Personen)	Hauptberufliche Pädagogische Mitarbeiter/innen (Stellen)	Verwaltungsmit- arbeiter/innen (Stellen)	Leitung insgesamt (Personen)
1995	182.393	3.702,5	3.566,5	1.004
1996	184.955	3.689,8	3.610,4	1.002
1997	189.152	3.696,0	3.562,6	994
1998	189.914	3.629,5	3.596,0	988
1999	192.817	3.717,7	3.655,4	989
2000	195.612	3.646,9	3.682,1	989
2001	196.133	3.654,7	3.693,0	977
2002	196.818	3.739,4	3.712,6	974
2003	198.730	3.520,3	3.741,0	980
2004	199.087	3.392,9	3.672,6	977
2005	197.182	3.497,6	3.621,8	973

chem Maße wahrgenommen. Die Teilnahmequoten korrelieren eng mit dem Niveau des Schulabschlusses und des beruflichen Status: Je höher dieser ist, desto höher ist die Teilnahmequote an Weiterbildung, Personen mit geringerer Schulbildung nehmen auch deutlich weniger an Weiterbildung teil (vgl. Berichtssystem Weiterbildung 2006). Im internationalen Vergleich zur Teilnahme an Weiterbildung ist Deutschland am unteren Ende zu finden (Bildungsbericht 2006, S. 126). Dies ist nicht nur

Die zunehmende Privatisierung der Weiterbildung muss in mehrfacher Hinsicht kritisch betrachtet werden

für den Einzelnen/die Einzelne dramatisch, sondern es muss auch die Frage erlaubt sein, ob damit langfristig nicht die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit leidet. Die zunehmende Privatisierung der Weiterbildung („Dafür ist der Staat nicht zuständig“ – so die Aussage eines bayerischen Politikers im Februar 2006 auf einer großen Weiterbildungsveranstaltung in Nürnberg) muss deshalb in mehrfacher Hinsicht kritisch betrachtet werden.

Zu wenig beachtet wird bislang auch, dass lebenslanges Lernen nicht voraussetzungslos ist und neben institutionellen Verankerungen professionelle Unterstützung benötigt, um wirksam zu werden. Der Weiterbildung kommt hier eine zweifache Aufgabe zu: Zum einen muss sie die Menschen beim Prozess des lebenslangen Lernens durch entsprechende Angebote und Beratung unterstützen, zum anderen hat sie die Aufgabe, gesellschaftlichen Ex-

klusionen und weiteren Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken. Den Weiterbildungseinrichtungen und insbesondere den dort tätigen Personen kommt hier eine Schlüsselposition zu, um diese Prozesse mitzugestalten (vgl. Kraft 2006).

Die Umsetzung dieser Ziele impliziert hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Beschäftigten in der Weiterbildung, denn es bedeutet, erwachsenen- und zielgruppenadäquat, didaktisch, qualitativ und inhaltlich gute Weiterbildungsangebote zu entwickeln und durchzuführen, verbunden mit professioneller und differenzierter Beratung und Unterstützung der Lernenden bei den Herausforderungen des lebenslangen Lernens. Weiterbildner/-innen benötigen somit fundierte Kenntnisse über das Lehren und Lernen von Erwachsenen, über erwachsenenpädagogische Methodik und Didaktik sowie differenziertes Wissen über unterschiedliche Zielgruppen und deren spezifische Problemlagen und Bedürfnisse.

Herausforderung „Qualitätsentwicklung“

In der Weiterbildung hat sich nach anfänglichem Zögern das Thema Qualitätsentwicklung und -sicherung etabliert. Während gängige Qualitätsmanagement-Modelle (EFQM, ISO, LQW) sich bislang vorwiegend auf die organisationalen Prozesse konzentrieren, stehen in der neueren Qualitätsdebatte auch die in der Weiterbildung Tätigen im Blick (Meisel 2005, Kraft 2006), und die Bedeutung der „Qualität des lehrenden Personals“ wird betont.

Sicherlich ist es unstrittig, dass die Qualifizierung und die Kompetenzen der Lehrenden die Qualität des Angebotes prägen. Bislang bleibt jedoch offen, welche Qualifikationen/Kompetenzen hier erwartet werden. Da weder anerkannte Standards noch trägerübergreifende Qualifizierungskonzepte vorliegen, bleiben die bisherigen Qualitätsmanagement-Konzepte an dieser Stelle unvollständig.

„Ein professionelles Weiterbildungsangebot wird man auf Dauer nicht sicherstellen können, wenn man Lehrende zu einem Tagelöhner-Dasein zwingt“ (Schrader 2001)

Im Hinblick auf die aktuellen finanziellen Kürzungen liegt der Schluss nahe, dass sich diese unmittelbar und in Kürze in der Qualität der Angebote niederschlagen werden, denn „ein professionelles Weiterbildungsangebot wird man auf Dauer nicht sicherstellen können, wenn man Lehrende zu einem Tagelöhner-Dasein zwingt“ (Schrader 2001, S.144).

Auf der einen Seite wird von allen Einrichtungen seitens der Zuwendungsgeber verlangt, dass ein systematisches Qualitätsmanagement umgesetzt werden muss. Auf der anderen Seite führt der sich zuspitzende Wirtschaftlichkeitsdruck in Teilbereichen der Weiterbildung zu Honorarhöhen, die Professionalität und Qualität der pädagogischen Arbeit in Frage stellen. An dieser Stelle sind auch Reformen der Sozialversicherungssysteme und des Steuerrechts dringend notwendig, um die Absicherung derjenigen zu verbessern, die freiberuflich in fragilen Beschäftigungsverhältnissen arbeiten. Auch müssen tarifrechtliche Diskussionen stärker als bisher geführt werden (Schrader 2001, Faulstich 2005/06; Kohlsiek 2007). Diese gilt es mit guten Argumenten und dem Ziel „Qualitätsentwicklung“ zu unterstützen.

Parallel dazu muss die Qualifizierung des Personals in der Weiterbildung neu diskutiert und aufgewertet werden. Die Beschäftigten in der Weiterbildung verfügen bislang über sehr unterschiedliche pädagogische Qualifizierungen. In der Studie des BMBF (2006) gaben viele Lehrende an, sie hätten „irgendeine Form von pädagogischer Qualifizierung“. Dies bedeutet aber nicht gleichzeitig Qualifizierung für die Arbeit mit Erwachsenen und – was schwerwiegender ist – der „Wert“ vorgewiesener Qualifizierungen ist sehr unterschiedlich und in der Regel schwer zu beurteilen, die verschiedenen Abschlüsse sind kaum miteinander vergleichbar. Eine Vielfalt der Aus- und Fortbildungswege für Weiterbildner/-innen existiert parallel, unsystematisch und uneinheitlich nebeneinander. Es gibt keine übergreifend anerkannten Standards für die Qualifizierung

Für eine Aufwertung erwachsenenpädagogischer Arbeit erscheint es dringend erforderlich, Kernkompetenzen zu definieren und Qualifizierungsstandards zu formulieren

von Weiterbildner/-innen, d. h. in der Weiterbildung kann im Prinzip jeder tätig sein, und es existiert eine Vielzahl von „Zertifikaten“ mit unterschiedlichem Marktwert. Die sehr unterschiedliche Qualität und die mangelnde bzw. fehlende Vergleichbarkeit stellen sowohl für die Träger wie auch für die (oftmals freiberuflich tätigen) Beschäftigten in der Weiterbildung ein Problem dar: es ist schwer einschätzbar, was die vorliegenden Nachweise wert sind und es ist schwer darstellbar, was der/die Einzelne kann. Um eine Aufwertung erwachsenenpädagogischer Arbeit zu erreichen, erscheint es mir dringend erforderlich, Kernkompetenzen zu definieren und Qualifizierungsstandards zu formulieren¹².

In beiden Diskussionsträngen (lebenslanges Lernen und Qualitätsentwicklung) wird den Beschäftigten in der Weiterbildung eine Schlüsselrolle zugesprochen – diese auszugestalten und ernst zu nehmen, sind aus meiner Sicht der Kern und die zentrale Herausforderung zur weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung.

Literatur

L. Abicht: Endgültig chancenlos? In: prekär – Zeitung für Beschäftigte in der Weiterbildung, Heft 13/2004, (2004), S. 13. Online im Internet: http://www.gew.de/Binaries/Binary6716/prekaer_1304.pdf

L. Abicht: Zur Situation von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und ihren Beschäftigten in den neuen Bundesländern unter Beachtung der Arbeitsmarktreformen. In: GEW (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Die Profession der Weiterbildung im Wandel. Dokumentation der Herbstakademie der GEW vom 4. bis 6. November 2004. (2005) Online im Internet unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary5983/Dokumentation_Herbstakademie.pdf

H. Ballauf: Verhandeln. Jetzt. In: prekär – Zeitung für Beschäftigte in der Weiterbildung, Heft 15/2006, (2006) S. 1-2

¹² Diesem Anliegen widmet sich das Projekt TQW Trainer-Qualifizierung-Weiterbildung des DIE. <http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=121>

H. Bastian/K. Meisel/E. Nuissl/A. von Rein: Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld (2004³), W. Bertelsmann Verlag

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. (2006) Online im Internet unter: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn, Berlin (2006) http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf

G. L. Endres: Im freien Fall. Honorare in der Weiterbildung. In: Frankfurter Rundschau, 23.11.2004

P. Faulstich: Sozialstaatserosion: Weiterbildungsarmut. In: Von der Statussicherung zur Eigenverantwortung. Das gesellschaftliche Sozialmodell im Umbruch. Recklinghausen (2005/06) FIAB, S. 191-202

K. Fritz/K. Maier/L. Böhnisch: Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim und München (2006), Juventa

Hans Gruber/Christian Harteis/Susanne Kraft: Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/innen. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung „Situation des Weiterbildungspersonals“ in Bonn, 19. November 2004. Unveröffentlichtes Manuskript. Bonn

Roland Kohsiek: Weiterbildung – Licht und lange Schatten. Und wie steht es um die Beschäftigten? In: Weiterbildung aktuell, Heft 2 (2007) Weiterbildung aktuell 2/2006 (pdf-Datei)

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Online unter: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (2006):

Susanne Kraft: Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE Texte-online (2006a) http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf

Susanne Kraft: Die Lehre lebt. „Lehrforschung“ und Fachdidaktiken für die Weiterbildung. Resümee und Forschungsbedarfe. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung, (2006b) Bielefeld, W. Bertelsmann, S. 209-216

Klaus Meisel: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Zukunft im Zentrum Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung – Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe. Berlin (2005), S.19-28

Klaus Meisel: Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane: Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld, (2006), W. Bertelsmann Verlag, S. 129-140

E. Nuissl/K. Pehl: Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld, (2004³), W. Bertelsmann Verlag

G. Reitz/E. Reichart: Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004 – Kompakt (2006): http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/reitz06_01.pdf

Josef Schrader: Wechselnde Verantwortung, fragiler Status: Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld (2001), W. Bertelsmann Verlag. S. 36-69

A. Schröder/N. Baltzer/Th. Schroedter: Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse einer bundesweiten Evaluation. Weinheim und München (2004), Juventa



Dr. Susanne Kraft ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und leitet dort das Programm „Lehre in der Weiterbildung“. Zu ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten gehören: Professionalisierung in der Weiterbildung, Berufsfeld Weiterbildner/-in, Evaluation.

Adresse über das DIE: Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn.

E-Mail: kraft@die-bonn.de

Professionalisierung der politischen Bildung

Zwischen Anspruch, Wirklichkeit und Zukunftschancen

Peter Wirtz

Die Entwicklung der Professionalität hängt in der außerschulischen politischen Bildung von mehreren Faktoren ab wie einem klaren Begriff von Fachlichkeit, dem Personal und ihren Rahmenbedingungen. Aber nicht nur die handelnden Personen und Organisationen sind hier gefordert, auch Staat und Gesellschaft müssen das Ihrige leisten, um eine an den Zielen der Demokratie orientierte politische Bildung zu verwirklichen.

Bis vor wenigen Jahren gab es in unserer Stadt eine kleine Buchhandlung, in der drei Buchhändlerinnen beschäftigt waren. Fragte ich dort nach einem Buch, über das ich nur lückenhafte Informationen besaß, hellte sich jedes Mal das Gesicht der Angesprochenen auf und sie begab sich auf die Suche in einem der schweren Wälzer, die über das Buchangebot der Grossisten informierten. War sie dort nicht fündig geworden, griff sie zum Telefon. Bald geschah es, dass ich nach Betreten des Ladenlokals von allen dreien – soweit sie nicht anderweitig Kunden bedienten – umringt wurde und jede die vermutete Aufgabe lösen wollte; je kniffliger, desto besser. In den Gesprächen, die diese Suchaktionen oft begleiteten, erfuhr ich viel über ihre Ausbildung und ihren beruflichen Werdegang. Sie fragten neugierig nach den Inhalten der bestellten Bücher, und wann immer ich ein neu erschienenes Buch auf einem der Ausstellungstische entdeckte, konnten sie mir gleich vom Inhalt berichten und einem Kauf zu- oder abraten. Häufig genug diskutierten wir über die letzte Sendung des Literarischen Quartetts oder über den drohenden Niedergang der Buch- und Lesekultur angesichts der neuen elektronischen Medien.

Wenn ich heute notgedrungen eines der Buchwarenhäuser aufsuchen muss, die zahlreiche kleine Buchhandlungen am Ort verdrängt haben, und einen der Terminals ansteuere, an dem junge Damen zur Beratung der Kunden in elektronischen Katalogen herumblättern, bin ich auf das Schlimmste gefasst. „Tut mir leid, wir haben nichts von Remark“ – „Remarque schreibt man mit -que“ – „Warum sagen Sie das nicht gleich?“. „Welches Buch hätten Sie gerne: Die geheimen Verführer? Die Erotikabteilung liegt im dritten Stock“. So habe ich es mir zur Angewohnheit gemacht, auf verbale Kommunikation weitgehend zu verzichten und den Verkäuferinnen einen Zettel zu überreichen, auf dem bereits alle erforderlichen Angaben einschließlich der Bestellnummer des zuständigen Grossisten stehen. Bei einem Gespräch, das ich neulich mit einer von ihnen führte, erfuhr ich, wie froh sie über ihren Job sei, der viel angenehmer sei als der frühere, als sie noch in der Wurst- und Käseab-

teilung eines Supermarktes gearbeitet habe. Die Umschulung sei sehr schnell gegangen, und im Grunde habe sich gar nicht so viel geändert, fügte sie lächelnd hinzu; sie verkaufe immer noch viele alte Schinken. Wenigstens an Humor mangelte es ihr nicht.

Was genau unterscheidet die Buchhändlerin von der früheren Schinkenverkäuferin? Einige augenfällige Unterschiede lassen sich schnell benennen, und sie sind es wohl, die Professionalität auszeichnen.

1. Die Buchhändlerin kannte sich mit allen für ihren Beruf bedeutsamen Inhalten aus, ja sie arbeitete beständig daran, ihr Wissen zu erweitern.
2. Sie verfügte über ausreichende Methodenkompetenz, ihr Wissen zielgerichtet einzusetzen.
3. Sie besaß ein klares Bild davon, welchen Stellenwert ihre Arbeit innerhalb der Gesellschaft hat.
4. Sie hatte den Anspruch, ihren Beruf so gut wie möglich auszuüben, ja sie fand darin eine Herausforderung, die sie voll Freude annahm.
5. Sie war sich darüber im Klaren, was ihre eigene Profession von anderen Professionen unterscheidet.

In der politischen Bildung wird die Frage der Professionalität erst seit einigen Jahren wieder offener

In den politischen Bildung wird die Frage der Professionalität erst seit einigen Jahren wieder offener diskutiert

diskutiert. Sie folgt damit der Qualitätssicherungsdebatte, die in den 90er Jahren angestoßen wurde. Und es bedarf noch eines längeren Diskurses, der sich keinesfalls nur am Status quo der heute geleisteten politischen Bildung

orientieren kann, sondern auch nach der Rolle politischer Bildung im demokratischen Staat fragen muss. Wie schwierig sich die Debatte noch gestalten wird, ergibt sich aus der verworrenen Sachlage, aber auch aus dem Selbstverständnis politischer Bildung und darüber hinaus einer demokratiekonzentrierten Politik.

Schwierig ist die Situation zunächst, weil einerseits zwar Strukturen zur Professionsbildung entwickelt wurden und auch seit Jahrzehnten hochwertige politische Bildung geleistet wird, es aber andererseits immer noch erhebliche Defizite gibt, die eine bundesweite Profilbildung erschweren. Denn die Orte der Analyse, Reflexion und Impulsgabe dieser Professionalisierungsprozesse beispielsweise, die Universitäten, widmen sich bis auf wenige Ausnah-

Die Universitäten widmen sich zumeist nur der politischen Bildung, die in der Obhut des Staates ist

men nur jener politischen Bildung, die in der Obhut des Staates ist. Dass überhaupt eine außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung existiert, ist nicht nur den meisten Menschen in unserem Lande, sondern auch vielen Verantwortlichen in Politik und Wissenschaft nicht bekannt. Auch wenn in den letzten Jahren einige der etablierten Politikdidaktiker auf die außerschulische politische Bildung aufmerksam wurden, lässt sich doch nicht annähernd von einer fachlichen Begleitung sprechen wie im Fall des schulischen Politikunterrichts. Daraus folgt, dass die außerschulische politische Bildung ihre Profession zunächst einmal selbst definieren muss. Und diese Reflexion der Professionalität politischer Bildung wirft mehrere Fragen auf:

Worin besteht die Profession?

Wer sind die Träger der Profession?

Welcher Rahmenbedingungen bedarf es, damit Profession überhaupt erst möglich wird?

Wie wird man Professionelle/-r der politischen Bildung?

Wesentliche Aspekte der Professionalität lassen sich am Beispiel der Buchhändlerin ablesen. Eine Profession verfügt demnach über bestimmte Aufgaben und Inhalte sowie traditionell entwickelte, aber auch fortzuschreibende Methoden. Das macht ihre materielle Seite aus. Parallel dazu besitzt sie aber auch eine ideelle: Sie hat ein Bewusstsein von sich selbst, ihren Möglichkeiten und ihren Grenzen, ihrer Rolle in einem größeren Ganzen und weit darüber hinaus von ihrer eigenen Sinnhaftigkeit. Dies führt auch zu einem Selbstbewusstsein, das jeder Profession zu eigen ist (man möge nur einmal einem Goldschmied sagen, er sei ein Juwelier, oder einer Apothekerin, sie sei Verkäuferin).

Das Fach

Eine Profession bestimmt sich zunächst durch ihren Gegenstand. Die Klärung von Themen, Inhalten und Methoden der politischen Bildung hat in den letzten Jahren an Schwung gewonnen. Wie so häufig ist dies jenen zu verdanken, die die gängigen Konzepte politischer Bildung kritisch hinterfragt haben, von *Karsten Rudolf* bis zu *Gerhard Himmelmann*, um nur zwei Namen zu nennen – oft so kri-



Austausch über das eigene Berufsfeld: die Sommerschule politische Bildung 2007

Eine Profession, die keine eigenen Arbeitsfelder benennen kann, auf die sie einen Alleinvertretungsanspruch erhebt, stellt sich selbst in Frage

ihre ureigensten Arbeitsfelder betrachtet. Eine Profession nämlich, die keine eigenen Arbeitsfelder benennen kann, auf die sie einen Alleinvertretungsanspruch erhebt, stellt sich selbst in Frage. Womit natürlich nicht gesagt werden soll, dass es keine Grauzonen und Überschneidungen zu anderen Professionen gibt. Die Sorge aber, sich durch eine Selbstdefinition zu sehr festzulegen und damit auch von außen festgelegt werden zu können, ist unter den Aktiven durchaus verbreitet.

Was ist nun neben der Auseinandersetzung mit Fragen von Politik und Gesellschaft die besondere Aufgabe der Profession politischer Bildung? Welche Ware produziert sie, welche Dienstleistung bietet sie an? Ihre zentralen Aufgaben bestehen darin,

1. Menschen Kenntnisse über Staat und Gesellschaft zu vermitteln, um sie in die Lage zu versetzen, politische Vorgänge besser zu verstehen;
2. Diskurse unter den Bürgerinnen und Bürgern der Demokratie anzuregen und Räume für deren Umsetzung zur Verfügung zu stellen, um zur Qualifizierung politischer Meinungsbildung beizutragen;
3. jenen, die die demokratische Gesellschaft mitgestalten wollen, Hilfestellungen zu geben beim Erwerb entsprechender Kompetenzen,

tisch, dass vielen, die sich zur Profession zählen, deutlich wurde, dass nicht wenige der Infragestellenden gar nicht genau verstanden haben, worum es der politischen Bildung überhaupt geht, was sie als

4. Menschen zu motivieren, eigene Positionen zu finden und sich entsprechend ihrer selbstverantworteten Überzeugungen auf allen Ebenen von Politik und Gesellschaft zu beteiligen.

Im Gegensatz zum Politikunterricht lässt sich der Umfang der Inhalte, die zur Profession der außerschulischen politischen Bildung gehören, nicht eindeutig beschreiben. Während Lehrer/-innen dem jeweiligen Curriculum ihres Bundeslandes verpflichtet sind, orientieren sich die Inhalte der außerschulischen Bildung am Interesse und Bedürfnis der Menschen, die ihre Bildungsangebote wahrnehmen. Obwohl sicher fundierte politikwissenschaftliche Grundkenntnisse Teil der Profession politischer Bildung sind, werden die einzelnen Träger je nach ihrer Schwerpunktsetzung ganz unterschiedliche Detailkenntnisse erwarten. Umso bedeutender für die Profession ist deshalb die Kompetenz, sich schnell in neue Themenfelder einarbeiten zu können.

Hinzu kommt die Notwendigkeit, über ein didaktisches Methodenspektrum zu verfügen, das es erlaubt, die jeweiligen Zielgruppen so anzusprechen, dass sie unabhängig von Vorbildung oder Themennähe einen leichten Zugang zu den Inhalten finden. Da die meisten Profis politischer Bildung mit unterschiedlichen Zielgruppen arbeiten, setzt dies in der Regel einen guten Fundus an Methodenkompetenz voraus.

Neben diesen Handlungsfeldern sind bestimmte berufsethische Grundsätze kennzeichnend für die politische Bildung. Maßgeblich ist hier immer noch der 1976 erarbeitete „Beutelsbacher Konsens“. Ihm zufolge gehört zum professionellen Selbstverständnis politischer Bildung,

1. dass alle Lernprozesse in der politischen Bildung ergebnisoffen sind und keinerlei Indoktrination erfolgt,
2. dass deshalb jeder Lernprozess diskursiv anzulegen ist, also alle relevanten Fakten benannt und unterschiedlichen Positionen erläutert werden, um es jedem zu ermöglichen, sich selbst eine Meinung zu bilden,
3. dass politische Bildung eingebettet ist in reale gesellschaftlich-politische Vorgänge, mithin nicht als Abstraktum verstanden wird, sondern sich an den Teilnehmenden und ihrer Lebenswelt orientieren muss mit dem Ziel, Motivation und Impulse zum selbständigen Handeln zu geben.

Diese drei grundlegenden Prinzipien des Indoktrinationsverbots, des Kontroversitätsgebots und der



Politik findet nicht nur im Parlament statt

Von den grundlegenden Prinzipien des Minimalkonsens' lassen sich beinahe alle Grundsätze politischer Bildung ableiten

ableiten. Ja, sie sind im eigentlichen Sinne Ergebnis eines bestimmten Bürger/-innenbildes und stehen deshalb in einem weit größeren politischen Begründungszusammenhang. So steht etwa eines der entscheidenden Prinzipien, das die Profession außerschulischer Bildung von der schulischen trennt, nämlich die Freiwilligkeit der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen, in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Menschen- und Demokratieverständnis politischer Bildung. Entscheidend ist dabei auch, den Bildungsbegriff ernst zu nehmen und damit den „Lernenden“ als Subjekt des eigenen Lebens und Handelnden in der Gesellschaft zu verstehen und Bildung nicht durch Formen der Belehrung, der Werbung oder der Aktion zu ersetzen.

Das Personal

In sozialen und Lehrberufen hängt Professionalität ganz entscheidend von den Kompetenzen und Einstellungen derjenigen ab, die hier tätig sind.

Da politische Bildung sich nicht selbst finanzieren kann, sind die Pädagog/-innen darauf angewiesen, Kompromisse zu schließen und manchmal auch die Grenzen zwischen den Arbeitsfeldern zu verwischen

schärft. Einige der Träger, die jahrzehntelang qualitativ hochwertige und reflektierte politische Bildung betrieben haben, sind ganz von der Landkarte verschwunden. Und von immer mehr Trägern werden Stellen mit mehreren Aufgaben betraut – ein Teil politische Bildung, ein Teil kulturelle oder religiöse oder Hilfe zur Lebensgestaltung. Da politische Bildung sich selbst finanziell nicht tragen kann, sind die hier tätigen Bildner/-innen darauf angewiesen, Kompromisse zu schließen und nicht selten die Grenzen zwischen ihren Arbeitsfeldern zu verwischen.

Der Rückgang an hauptamtlichem Personal geht einher mit dem wachsenden Einsatz von Honorar-

Teilnehmendenorientierung werden zwar oft als Minimalkonsens bezeichnet; in der Tat lassen sich von ihnen her aber beinahe alle Grundsätze politischer Bildung

ableiten. Ja, sie sind im eigentlichen Sinne Ergebnis eines bestimmten Bürger/-innenbildes und stehen deshalb in einem weit größeren politischen Begründungszusammenhang. So steht etwa eines der entscheidenden Prinzipien, das die Profession außerschulischer Bildung von der schulischen trennt, nämlich die Freiwilligkeit der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen, in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Menschen- und Demokratieverständnis politischer Bildung. Entscheidend ist dabei auch, den Bildungsbegriff ernst zu nehmen und damit den „Lernenden“ als Subjekt des eigenen Lebens und Handelnden in der Gesellschaft zu verstehen und Bildung nicht durch Formen der Belehrung, der Werbung oder der Aktion zu ersetzen.

kräften – häufig Menschen, die zwischen den Bildungsfeldern hin- und heringeln und einspringen, wo Not am Mann ist. Selbst dort, wo Honorarkräfte über die unmittelbar zum geforderten Bildungsprozess notwendigen Voraussetzungen verfügen, fehlt aber häufig jener Teil der Professionalität, der für eine nachhaltige Bildungsarbeit unabdingbar ist: nämlich die Fähigkeit, die eigene Arbeit aus der Vogelperspektive betrachten zu können und im Kontext eines bundesweiten Engagements für politische Kompetenz zu verorten. Nur bedingt lässt sich so professionelle Arbeit sichern.

Die Kompetenzen professioneller politischer Bildner/-innen beschränken sich zudem nicht nur auf die Gestaltung von Bildungsprozessen, obwohl hier der Kern der Arbeit gesehen werden darf. Daneben gehören auch administrative Aufgaben zum Berufsbild. Jede/-r Hauptberufliche muss über Fähigkeiten des Projektmanagements verfügen, muss Konzepte und Arbeitspläne entwerfen und umsetzen können, muss Arbeitsprozesse koordinieren und am Projekt Mitwirkende motivieren, fortbilden und einsetzen, schließlich sowohl die finanziellen als auch die arbeitstechnischen Ressourcen überblicken und kontrollieren. Auch Fragen des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit gehören zum Berufsbild.

Die Ausbildung von Professionalität in der politischen Bildung leidet unter dem Mangel an eigenen Studiengängen zur Vorbereitung auf die Bildungspraxis

tätigkeit vorbereiten, denn Politikwissenschaft einerseits und (Diplom)-Pädagogik (einschließlich ihres Fachbereichs Erwachsenenbildung) andererseits decken nur bestimmte Aspekte des Berufsfeldes ab und bieten keine hinreichende Ausbildung für die Tätigkeit als politische Bildner/-innen. Viele der heute Verantwortlichen sind Historiker oder Soziologen, Philosophen oder Theologen, Ökonomen oder Sozialpädagogen; ihre beruflichen Kompetenzen brachten sie nicht mit, sondern mussten sie sich in jahrelanger Praxis erst erwerben. Dies war zwar möglich, aber die Professionalisierung des Faches sollte von anderen Modellen ausgehen.

Die Rahmenbedingungen

Zur Professionalität gehört gerade im Bildungsbereich die Reflexion der eigenen Arbeit. Der profes-

sionell Arbeitende ist in der Lage, Rechenschaft von seinem Handeln zu geben, und bemüht sich, durch ständige Weiterbildung auf dem aktuellen Stand der Praxis und der wissenschaftlichen Debatten zu bleiben. Denn es ist ja genau das, was den Profi vom Nicht-Profi unterscheidet: dass er weiß, wie er seine Arbeit im Bezugsrahmen der Profession zu verorten hat.

Das kann er nur unter drei Voraussetzungen:

1. Er braucht ein gewisses Zeitbudget, um die eigene Orientierung und Fortbildung zu gewährleisten.
2. Es bedarf bestimmter kommunikationsfördernder Strukturen, um im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen neue Erfahrungen sammeln zu können.
3. Da es sich in allen Bildungsberufen immer auch um ein kollektives Lernen handelt, kann das System nur funktionieren, wenn bei den Beteiligten auch Bereitschaft und Fähigkeit vorhanden sind, die eigene Arbeit zu evaluieren und anderen diese Ergebnisse zugänglich zu machen – auch mit dem Ziel, durch Reaktionen mehr über das eigene didaktische Handeln zu erfahren und sich dadurch fachlich weiterzuentwickeln.

Dies setzt voraus, dass Rahmenbedingungen existieren, die einen fachlichen Austausch ermöglichen. Hierzu gehört zunächst ein Zeitkontingent, sowohl im Hinblick auf die Eigenevaluation als auch hinsichtlich des Austausches mit anderen. Die Evaluation von Bildungsmaßnahmen gehört substantiell zur Profession

Fachliche Weiterentwicklung setzt Rahmenbedingungen voraus, die fachlichen Austausch ermöglichen

dazu. Darüber hinaus müssen Strukturen vorhanden sein, die einen Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen ermöglichen. Politische Bildung kann nur dann als Profession betrieben werden, wenn die Verantwortlichen Netzwerke nutzen können, die kollektive Lernprozesse absichern. Die großen Trägergruppen der politischen Bildung haben solche Netzwerke schon vor langer Zeit geschaffen, jedoch muss auch die staatliche Förderung die in ihnen geleistete Arbeit als notwendige Voraussetzung zur Sicherung von Professionalität anerkennen.

Der gesellschaftliche Konsens

Zur Sicherung von Professionalität gehören somit nicht nur Kompetenz und Einstellung der unmittel-

bar Verantwortlichen und angemessene strukturelle Voraussetzungen der Träger politischer Bildung, sondern auch der gesellschaftliche (und politische)

Unsere Systeme politischer Bildung verdanken sich der Erfahrung, dass Demokratie kein Selbstläufer ist

Wille. Dass wir heute über Systeme der politischen Bildung verfügen, verdanken wir der Erfahrung, dass Demokratie kein Selbstläufer ist. Stand bei der Schaffung des Systems politischer Bildung in den 50er Jahren noch die Idee der Demokratisierung eines nach Jahren der Diktatur und Barbarei demokratisch unselbständigen Volkes im Vordergrund, ist es heute die Qualifizierung von Menschen für ihre Bürger/-innenrolle angesichts hoher Komplexität der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Welt. Denn die Demokratie ist insofern ein durchaus anfälliges System, als grundlegende Entscheidungen nicht von fachlicher Kompetenz abhängen, sondern von der Mehrheit der jeweils Stimmberechtigten. So nimmt es nicht Wunder, dass nach Wahlen in den westlichen Demokratien immer wieder Stimmen laut werden, die eine Art „Wählerführerschein“ fordern. Da aber die Zugehörigkeit zum Wahlvolk in der Demokratie gerade nicht von Qualifikationen abhängig gemacht werden darf, kann auch nicht der Nachweis bestimmter Kenntnisse als Berechtigung zur Wahl gefordert werden. Deshalb bedarf die demokratische Gesellschaft bestimmter präventiver Systeme, die nicht nur der tagespolitischen Information, sondern auch der Vermittlung grundlegender Informationen und Kompetenzen dienen. Politische Bildung leistet damit einen wesentlichen Beitrag zum Fortbestand des demokratischen Systems.

Aber Bildung trägt sich finanziell nie selbst; sie ist Investition in die Zukunft. Investitionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht aus sich selbst heraus finanzierbar sind. Deshalb sind die Träger der politischen Bildung auf staatliche Unterstützung angewiesen, um ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden zu können.

Dabei muss die öffentliche Hand Professionalität erwarten, die sicherstellt, dass die eingesetzten Mittel zielgerichtet und wirtschaftlich verwendet werden. Hier sind die Verantwortlichen der Öffentlichkeit

Politische Bildung braucht Freiräume, um ihre Aufgabe erfüllen zu können, und ist wie die Demokratie auf Langfristigkeit angelegt

Rechenschaft schuldig. Allerdings muss sich diese Professionalität – und die für sie bestimmte Förderung – auf jenes Selbstverständnis politischer

Bildung beziehen, das bis heute Grundlage des Fachs ist: den Beutelsbacher Konsens und die mit ihm verbundenen Leitbilder. Wer heute manche Aktionen öffentlicher Stellen verfolgt, die der Stärkung der Demokratie – gerade unter jungen Menschen – dienen sollen, merkt schnell, dass es sich hierbei nicht etwa um Bildung, sondern um demokratische PR-Arbeit handelt – also um Projekte, die nach dem Beutelsbacher Konsens gerade nicht der Bildung dienen. Politische Bildung dagegen ist ihrer Natur nach unspektakulär. Sie braucht Freiräume, um ihre Aufgabe erfüllen zu können, und sie ist auf Langfristigkeit angelegt wie die Demokratie selbst. Auch lassen sich ihre Erfolge nicht in einem Ursache-Wirkungszusammenhang darstellen. Insofern weist sie mit Recht jede „Feuerwehrfunktion“ von sich, die ihr von der Politik von Zeit zu Zeit zugeschrieben wird.



Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

Politische Bildung ist unspektakulär und auf Langfristigkeit angelegt

Zur Professionalität gehört es auch, um die eigenen Grenzen zu wissen. Die liegen dort, wo Menschen sich aus freiem Entschluss der Bildung verweigern. So kann die Arbeit mit extremistisch orientierten Jugendlichen nur in Ausnahmefällen Aufgabe politischer Bildung sein; hier sind eher die Sozialpädagogik und die Sozialarbeit gefragt. Politische Bildung dagegen muss sich – gerade auch dort, wo sie antiextremistisch arbeitet – auf die Mitte der Gesellschaft konzentrieren, wie der Kölner Politikwissenschaftler *Christoph Butterwegge* schon 2002 gefordert hat. Ihre eigentliche Aufgabe liegt darin, Demokraten zu qualifizieren, um die Demokratie zu stärken.

Fazit

Der einsetzende Diskurs um die Professionalität der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung bietet die Chance einer Verge-wisserung und Neubewertung. Die ihrer Tradition bewusste und verpflichtete politische Bildung sieht sich dabei zwischen zwei Positionen: einerseits dem Versuch, sie zu instrumentalisieren für die Zwecke der jeweils aktuellen Politik durch immer zielgerichtete Anpassung der Förderinstrumente seitens des Staates; andererseits durch eine falsch

Politische Bildung muss sich als zivilgesellschaftliches Aufklärungsprojekt innerhalb der modernen pluralistischen Demokratie behaupten, das sowohl immer dem Einzelnen als auch dem demokratischen Staat dient

verstandene Professionalisierung im Sinne einer reinen Orientierung an formalen Kriterien, wie sie der Gießener Politikdidaktiker *Wolfgang Sander* fordert, und der Anpassung an die ökonomischen Strukturen einer vermeintlich freien Gesellschaft,

durch die gerade die Stärke der Träger, ihre unterschiedliche Wertorientierung, als Manko gesehen wird. Dem gegenüber muss sich politische Bildung behaupten als zivilgesellschaftliches Aufklärungsprojekt innerhalb der modernen pluralistischen Demokratie, das immer sowohl dem Einzelnen als auch dem demokratischen Staat dient. Sie muss der Versuchung widerstehen, der Inanspruchnahme durch den Staat einerseits oder durch das eigene Klientel andererseits zu erliegen.

Die Frage, wie eine Profession politischer Bildung aussehen muss, verweist letztlich auf die Frage nach der Beschaffenheit unserer Demokratie, auf die Orientierung an normativen, pluralistischen oder deliberativen Konzepten demokratischer Herrschaftslegitimierung. Hier Antworten zu finden, wird die entscheidende Aufgabe der nächsten Jahre sein.



Peter Wirtz, seit 1985 in der politischen Bildung tätig, seit 1996 Referent in der Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB), Bonn, Leiter des Sachbereichs Bildung. Zu erreichen unter der Adresse der AKSB: Heilsbachstraße 6, 53123 Bonn, E-Mail: wirtz@aksb.de

Universalgenies oder General-Dilettanten?

Zum Tätigkeitsspektrum des pädagogischen Personals in Bildungsstätten

Oliver Krauß

Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sehen sich neben der eigentlichen pädagogischen Arbeit zunehmend mit aufgabenfremden Tätigkeiten konfrontiert. Doch was ist in einem sich wandelnden Berufsfeld eigentlich noch pädagogisch und was schon aufgabenfremd? Haben HPMs überhaupt eine Wahlmöglichkeit? Kann man anfallende neue Aufgaben optimaler verteilen, damit die pädagogische Tätigkeit möglichst der Schwerpunkt der Arbeit bleibt? Oliver Krauß geht diesen Fragen in seinem Beitrag nach.

Wenn ich Freunden oder Bekannten zu erklären versuche, für was ich in meiner Bildungseinrichtung als hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeiter (HPM) so alles zuständig bin, sind meine Gesprächspartner erstaunt. Zunächst wird nämlich auf Grund der Bezeichnung „pädagogisch“ automatisch angenommen, ich sei so etwas wie ein Lehrer und übe damit mehr oder weniger ausschließlich eine Lehrtätigkeit aus. Ich muss dann immer an einigen Beispielen den Unterschied zwischen der Lehrkraft an einer Schule und der Tätigkeit eines HPM in einer außerschulischen Bildungseinrichtung erläutern.

Die Anforderungen, die Arbeitgeber heute an HPMs stellen, scheinen nur auf den ersten Blick vergleichbar. Das fängt bereits bei den Arbeitsplatzbeschreibungen an, die genauso unterschiedlich wie die jeweiligen Arbeitsfelder gestaltet sind. Kleine, auf politische Jugend- und/oder Erwachsenenbildung spezialisierte Einrichtungen, mittelgroße Volkshochschulen oder landesweit tätige kirchliche Organisationen und viele weitere Bildungsanbieter positionieren sich und ihre jeweiligen Angebote auf einem

Eine einheitliche Berufsbezeichnung gestaltet sich als schwierig

vielfältigen Weiterbildungsmarkt. Die HPM einer Volkshochschule mögen dabei schwerpunktmäßig für die Einzelbetreuung der einzelnen Kursleiterinnen und Kursleiter ihrer Einrichtung zuständig sein, während der HPM einer politischen Stiftung als Referent in einer seiner Veranstaltungen tätig ist oder als Tagungsleiter eine Studienfahrt begleitet. HPMs sind heute nicht mehr nur einfache pädagogische Lehrkräfte, sondern unter anderem „Bildungsmanager“, „Trainer“ oder „Lernprozessbegleiter“. So gestaltet sich die Suche nach einer einheitlichen Berufsbezeichnung oder zumindest einer Rahmen-Arbeitsplatzbeschreibung als schwierig, auch die jeweilige Bezahlung weist eine überraschende Bandbreite auf.

Noch auffallender ist für mich aber die Tatsache, dass unisono alle HPMs, mit denen ich mich austausche, von einer mehr oder weniger starken Zunahme von **aufgabenfremden Tätigkeiten** berichten. Diese Tatsache als solche soll in keiner Weise negativ beurteilt werden, und der prozentuale Anteil an der jeweiligen Gesamtarbeitszeit ist ganz verschieden stark ausgeprägt. Viele Kolleginnen und Kollegen sind grundsätzlich gerne bereit, neben der eigentlichen pädagogischen Tätigkeit auch andere Aufgaben im nichtpädagogischen Bereich wahrzunehmen. Andererseits fragen sie sich oft, zu wie viel Prozent sie eigentlich noch als Pädagoge oder Pädagogin arbeiten und wie stark sie mit zwar notwendigen, aber eigentlich aufgabenfremden Tätigkeiten beschäftigt sind.

Um sich der Frage zu nähern, mit welchen typischen aufgabenfremden Tätigkeiten ein HPM heute konfrontiert ist, muss man zunächst den Versuch machen zu definieren, welche Aufgaben eigentlich genuin pädagogische sind und damit der eigentlichen Kernaufgabe der Tätigkeit am nächsten kommen. Denn die mehr oder weniger wohlklingende Tätigkeitsbezeichnung impliziert ja – neben der glücklicherweise erreichten „Hauptamtlichkeit“ – in erster Linie den **pädagogischen Schwerpunkt** der Tätigkeit.

Zu den typischen HPM-Aufgaben zähle ich insbesondere:

- Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Veranstaltungen der eigenen Fachbereiche,
- Ausarbeitung von pädagogischen Konzepten für unterschiedliche Zielgruppen und Planung neuer Bildungsmaßnahmen,
- Durchführung der Lernberatung,
- praktische Lehrtätigkeit in Veranstaltungen sowie die Übernahme von Tagungsleitungen,
- Auswahl und Gewinnung von Referentinnen und Referenten sowie Tagungsleitern und Tagungsleiterinnen und
- Beobachtung und Auswertung relevanter Literatur sowie fachlicher Austausch mit anderen Einrichtungen.

Es versteht sich, dass diese Aufstellung nur typisierend und keinesfalls vollständig sein kann. Aber erst durch eine künstliche Abgrenzung werden solche Tätigkeiten erkennbar, die nur vermittelt genuine Bezüge zur eigentlichen pädagogischen Tätigkeit aufweisen, zur Erfüllung dieser aber notwendig (geworden) sind oder aber aus bestimmten Gründen von den Teilnehmenden, dem Arbeitge-



Hier ist die Funktion doch ganz klar

ber oder verschiedenen Fördermittelgebern erwartet oder gefordert werden.

In einer kleinen Einrichtung ist zumeist einer der pädagogischen Mitarbeiter gleichzeitig auch Einrichtungsleiter/-in und damit sind an ihn/sie erst einmal ganz andere Anforderungen zu stellen (Mittelbewirtschaftung, Personalverantwortung, Vorstandsarbeit usw.). Nach der vorstehenden Definition

Viele Aufgaben von HPM sind fachfremd

gibt es Überschneidungen in vielen Grenzbereichen: die Durchführung eines Feedback-Gesprächs mit den Teilnehmenden oder die Auswertung von Fragebögen nach einer Veranstaltung kann man zur typischen pädagogischen Arbeit rechnen. Über diese Arbeiten hinausgehende umfangreiche Erhebungen und Zahlenspiele, die beispielsweise im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems oder durch die Fördermittelgeber verstärkt gefordert werden, gehören in diesem Umfang eigentlich nicht mehr zur pädagogischen Arbeit. Im Rahmen meiner Gespräche zu diesem Artikel wurden mir von HPMs u. a. folgende Beispiele für solche Tätigkeiten genannt: Beseitigung von EDV-Problemen, Qualitätsmanagement, Mittelbeantragung und -verwaltung, Einwerbung von Drittmitteln, Sponsoring, Erstellung von Statistiken und Evaluationsberichten, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Pflege von Internetseiten, Erstellen von CD-ROMS, Recherche zu und Einkauf von elektronischen Geräten, Gender Mainstreaming.

Im Folgenden möchte ich trotz der beschriebenen Abgrenzungsprobleme den Versuch machen und – ausgehend von meiner eigenen Tätigkeit und Ge-

sprächen mit anderen HPMs – einige häufige Anforderungen beschreiben, die sich im Laufe der Zeit durch die veränderten Rahmenbedingungen im Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung ergeben haben und heute mehr oder weniger selbstverständlich von HPMs erwartet und auch geleistet werden. Die Reihenfolge ist dabei bewusst willkürlich gewählt; einerseits, um die Verschiedenartigkeit der Tätigkeiten zu illustrieren und um andererseits keine Gewichtung zu implizieren, die ja, wie vorstehend beschrieben, von Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz stark variiert.

Statistik

Das Erheben von weiblichen und männlichen Teilnehmenden, das Einreihen in Alterskohorten, das Zusammenstellen der Herkunft nach Bundesländern und vielen anderen denkbaren Kategorien ist nicht mehr länger nur eine Aufgabe des Controllers oder der mit dem Fördermittelgeber abrechnenden Verwaltungskraft. Vorausgesetzt, es existiert in der jeweiligen Einrichtung überhaupt eine entsprechende Stelle, auf die sich diese oft unliebsame Tätigkeit delegieren lässt, sind doch immer mehr HPMs gerade mit diesen Aufgaben befasst. Spätestens aber dann, wenn es darum geht, für einen oder mehrere Fördermittelgeber entsprechende Evaluationsberichte zu erstellen, ist das Know-how der HPMs gefragt. Und wenn es, wie in vielen kleineren Einrichtungen üblich, oft nur eine oder eine halbe Verwaltungsstelle gibt, rechnet eben der/die pädagogische Mitarbeiter/-in, macht Strichlisten und füllt Tabellen über Tabellen oder Internetmasken aus.

Selbstverständlich ist das Erheben von Zahlenmaterial in einem gewissen Umfang notwendig und für die Abrechnungsunterlagen oder für die eigene Evaluation wichtig. Zu begrüßen wäre es allerdings, wenn die vielen verschiedenen Erhebungen auf die Darstellung der wichtigsten Kernmerkmale begrenzt würden und sich vor allem die verschiedenen erhebenden Stellen inhaltlich und formal auf eine einheitliche Art der Erhebung verständigen würden.

Qualitätsmanagement

Zunächst von pädagogischer Seite skeptisch beurteilt und von den übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern misstrauisch als Spielwiese für nicht so ganz ausgelastete Kollegen angesehen, hat sich im modernen Weiterbildungsmarkt dieses Instrument letztlich durchgesetzt und etabliert. Ankün-



© Pixelto.de

Viele unterschiedliche Statistiken erschweren die Arbeit

digungen von verschiedenen Fördermittelgebern, bei der zukünftigen Mittelvergabe verstärkt auf die Zertifizierung der Empfänger zu achten, hat dem ganzen Bereich einen zusätzlichen Schub versetzt. Unabhängig davon, wie man aus pädagogischer Sicht ein Qualitätsmanagement und die „Verbetriebswirtschaftlichung“ des Bildungswesens auch beurteilen mag: die Anforderungen, die ein solches System stellt, bekommt meistens ein/e HPM zu spüren, nämlich spätestens dann, wenn in der Einrichtung der oder die zukünftige Qualitätsbeauftragte gesucht wird. Mir sind als Qualitätsbeauftragter meiner Einrichtung auf den diversen

Es trifft meist den/die HPM, wenn die Einrichtung Qualitätsbeauftragte sucht

Lehrgängen zum Thema jedenfalls noch keine Verwaltungsmitarbeiter/-innen begegnet, sondern immer nur andere HPMs.

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems stellt dabei ganz grundlegend andere Anforderungen als die eigentlich gewohnte pädagogische Arbeit. Sie ist daher in großem Umfang zunächst aufgabenfremd, und nicht jeder Pädagoge oder jede Pädagogin ist in der Lage, diese vielfältigen Anforderungen zu erfüllen. Neben der notwendigen Einarbeitung in betriebswirtschaftliche Denkweisen kann es leicht passieren, dass man sich im Wust von zu erstellenden Formularen, Arbeitsanweisungen und Prozessbeschreibungen verheddert und sich weit von der eigentlichen pädagogischen Arbeit mit den Teilnehmenden entfernt. Wer außer einer

Immer mehr Pädagog/-innen müssen ihre Arbeitsgrundlage selbst erwirtschaften

Pädagogen vor die Aufgabe gestellt, sich quasi ihre eigene Arbeitsgrundlage zu erwirtschaften. Das (nicht mehr ganz so neue) Zauberwort heißt Akquise und kaum jemand bedenkt, dass die Suche nach zahlungskräftigen Teilnehmenden oder neuen Finanzierungsquellen („Projekthopping“) im Rahmen einer zunehmenden Marktorientierung oft zutiefst dem eigenen pädagogischen Verständnis von Bildung und Bildungsvermittlung widerspricht. Um noch einmal den bereits strapazierten Vergleich zwischen HPM und Lehrkraft zu bemühen: kein Lehrer muss sich auf der Straße oder im nächsten Jugendzentrum seine Zielgruppen suchen.

Die nach kurzfristig erfolgten Mittelkürzungen oft hektisch einsetzende Suche nach neuen „Töpfen“ (inzwischen einer der meistgebrauchten Begriffe im pädagogischen Bereich, der keiner näheren Erläuterung mehr bedarf, was schon für sich spricht) führt oftmals zur Erstellung von mit der heißen Nadel gestrickten Konzepten, ein Zugeständnis an ein von knappen öffentlichen Mitteln abhängiges Bildungssystem. Für die überwiegende Mehrheit der HPMs, die ich kenne, stellen diese Anforderungen immer auch ein Stück weit einen „Verrat“ an den eigenen pädagogischen Grundwerten und den Ansprüchen an die eigene Arbeit dar. Neben der nicht nur mit der Akquisetätigkeit einhergehenden For-

Pädagogin oder einem Pädagogen sollte aber sonst in einer Bildungseinrichtung die anspruchsvolle Funktion eines/einer Qualitätsbeauftragten übernehmen und ein solches Großprojekt steuern und umsetzen?

Akquise

Mit der zurückgehenden Finanzierung der außerschulischen politischen Weiterbildung durch Länder und Bund und der damit einhergehenden Verteuerung von Kursen und der gleichzeitigen Abnahme des gesellschaftlichen Interesses an den Angeboten politischer Bildung werden immer mehr Pädagoginnen und

derung nach „Flexibilität“ wird hier von den Pädagogen ein ganzes Stück an betriebswirtschaftlichen und psychologischen Kenntnissen gefordert oder bereits bei der Anstellung mit vorausgesetzt. Insofern ist die „Pflicht zur Akquise“ oft bereits in der jeweiligen Arbeitsplatzbeschreibung enthalten und damit dann per definitionem nicht mehr aufgabenfremd.

Umgekehrt gibt es sicher viele HPMs, die Akquise als selbstverständlich ansehen und die ihren Platz in einem fast vollkommen nach betriebswirtschaftlichen Anforderungen gesteuerten Weiterbildungsmarkt zufrieden ausfüllen. Inwieweit man dann allerdings noch Pädagoge/Pädagogin und nicht eher etwa Key-Account-Manager/-in einer Bildungseinrichtung ist, darf kritisch diskutiert werden.

Medien, Technik und Werbung

Bis Mitte der 90er Jahre war die Welt der Pädagogin und des Teilnehmers noch überschaubar: Kopien, Overheadfolien, Metaplanwände und Flipcharts prägten die Welt der Referate und Gruppenarbeiten. Es gibt auch heute noch Referenten und pädagogische Fachkräfte, die allein durch ihr Auftreten, ihre Stimme und ihr Wissen Teilnehmende begeistern können. Mit den „Neuen Medien“ hat sich aber in diesem Bereich vieles verändert: heute nicht mehr „neu“, sondern eigentlich mehr oder weniger selbstverständlich, wird dieser Begriff hauptsächlich für solche Medien verwendet, die in irgendeiner Form auf Daten in digitaler Form zugreifen, also z. B. das Internet, E-Mails, CD-ROMs, DVDs usw. Seitdem wir die Möglichkeit haben, Teilnehmende mit bunten und animierten Powerpoint-Präsentationen zu quälen, kommt zumindest zu Beginn des Vortrages keine Unruhe mehr beim An-



Computer und Internet gehören zum Werkzeug der Pädagog/-innen

blick eines überdicken Folienstapels auf. Dennoch will auch der Umgang mit diesen vermeintlich einfachen und optisch ansprechenden Programmen gelernt sein.

Ich kenne keine HPMs, die heute noch auf das Internet oder die Kommunikation per E-Mail verzichten möchten. Ein medienpädagogisch sinnvoll eingesetzter Medienmix spricht viele Teilnehmende an und kann bei deren Aktivierung hilfreich sein. Einrichtungen, die auf dem neuesten medientechnischen Stand sind, können möglicherweise einen entsprechenden Wettbewerbsvorteil erzielen.

Die technischen Hilfsmittel erleichtern die pädagogische Arbeit, erfordern aber ständige Fortbildung zu ihrer Beherrschung

Die vielen technischen Hilfsmittel sind also gut geeignet, die eigene pädagogische Arbeit zu unterstützen und zu erleichtern. Sie verlangen aber von den jeweiligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, dass sie sich technisch ständig so gut fortbilden, dass sie diese Medien nicht nur einwandfrei beherrschen und einsetzen, sondern zudem auch noch ihre Auswirkungen auf die Teilnehmenden medienpädagogisch beurteilen können. Diese Anforderung ist heute selbstverständlich geworden.

Nun bietet es sich an dieser Stelle an zu argumentieren, der Einsatz von Medien, ob nun „alt oder neu“, sei ja eine ganz selbstverständliche pädagogische Aufgabe und damit keinesfalls aufgabenfremd. Das ist richtig, auf die Abgrenzungsschwierigkeiten habe ich wiederholt hingewiesen. Ich bin aber der Auffassung, dass sich in diesem Bereich in kurzer Zeit so Vieles verändert hat und sich kontinuierlich in einem hohen Tempo weiter verändert, dass die ständige Erarbeitung und Aufrechterhaltung eines „Wissensvorsprungs“ in diesem Bereich ganz erhebliche Anforderungen an viele HPMs stellt. Dies gilt insbesondere dann, wenn es beispielsweise darum geht, moderne technische Unterrichtsmaterialien, wie etwa CD-ROMs für Teilnehmende, selbst herzustellen oder die eigenen Internetseiten zu pflegen.

In Bezug auf die Bedeutung, die im Rahmen des zunehmenden Verdrängungsdrucks auf dem Weiterbildungsmarkt einer professionellen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zukommt bzw. zukommen wird, erwartet man von HPMs heute zudem, dass sie verhandlungssicher und zum Teil detailliert und technisch versiert z. B. mit Werbeagenturen, Messebauern oder Verlagen verhandeln können. Nur wenige größere Einrichtungen setzen in diesen Bereichen professionelle Marketingfachleute ein, meist

werden im täglichen Arbeitsablauf diese Aufgaben von HPMs übernommen, obwohl im engeren Sinne diese Tätigkeiten aufgabenfremd sind. Mit der steigenden Bedeutung einer guten Presse- und Öffentlichkeitsarbeit wird für HPMs daher eine entsprechende Aus- und Weiterbildung wichtig, zumindest dann, wenn sie diese Aufgaben verbindlich übernehmen sollen.

Fördermittel und Seminarorganisation

Viele Einrichtungen haben eine die HPMs bei ihrer täglichen Arbeit unterstützende Verwaltung aufgebaut. Wenn auch hier – wie bei den Pädagogen immer selbstverständlich eingefordert – Kompetenz und Fachwissen angesiedelt sind und entsprechende Fortbildungen absolviert werden, können Aufgaben wie die Beantragungen bei Fördermit-

Wenn Verwaltungsaufgaben nicht delegiert werden können, müssen sie vom pädagogischen Personal erledigt werden

telgebern, die Abwicklung von Abrechnungen (Buchhaltung) und allgemeine Tätigkeiten im Zusammenhang mit Buchungen von Räumen und Verpflegung usw. delegiert werden. Das

pädagogische Personal gewinnt so mehr Zeit, sich auf seine eigentlichen Kernaufgaben oder eben die vielfachen zusätzlichen Aufgaben (um die es in diesem Artikel ja geht) zu konzentrieren. Lassen sich solche Aufgaben aber – aus welchen Gründen auch immer – nicht an Kolleginnen und Kollegen übertragen, müssen pädagogische Mitarbeiter/-innen sich sehr oft um fördermittelrechtliche Detailfragen kümmern und umfangreiche Anträge, unter Beachtung aller gesetzlichen Richtlinien und Nebenbestimmungen, möglichst fehlerfrei selbst erstellen sowie Zimmer, Restaurants oder Busse buchen, Teilnehmeranmeldungen bearbeiten oder Unterlagen versenden.

Gesetze und Richtlinien

Kenntnis und Beachtung gesetzlicher Vorgaben ist bei vielen pädagogischen Tätigkeiten ebenfalls eine Grundvoraussetzung für die tägliche Arbeit. Viele Kolleginnen und Kollegen bringen Kenntnisse aus früheren Tätigkeiten mit oder müssen sich diese im Laufe der Zeit erarbeiten. Die überwiegende Mehrzahl der mir bekannten Bildungseinrichtungen beschäftigt jedenfalls keine eigenen Juristen oder ist gar mit einer eigenen Rechtsabteilung ausgestattet. Dabei gibt es unglaublich viele Fallstricke, die wohl den meisten Einrichtungen erst

Es gibt unglaublich viele juristische Fallstricke in der Arbeit von Bildungsstätten

im Rahmen ihres Qualitätsmanagements aufgehen werden: neben diversen arbeitsschutz-, sicherheits- oder hygienerelevanten Gesetzen (in Einrichtungen mit eigenem Hotelbetrieb), deren Beachtung und Umsetzung meist bei dem Leiter/der Leiterin der Einrichtung oder einem/einer Verwaltungsleiter/in angesiedelt ist, sind für HPMs im Rahmen ihrer Arbeit immer noch genügend andere rechtliche Detailfragen zu beachten. Gerade wenn es um die Herstellung von Unterrichtsmaterialien geht, ist zum Beispiel häufig das komplizierte Urheberrecht berührt, GEMA- und VG-Wort-Vorgaben sind zu prüfen und zu beachten, ebenso wollen die Regelungen der Künstlersozialversicherung oder die Vorgaben des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes berücksichtigt sein.



Auch solche Lektüre müssen HPMs immer zur Hand haben

Allein die Beherrschung aller relevanten datenschutzrechtlichen Regeln, die es im Zusammenhang mit der Verwaltung und Weitergabe von Teilnehmerdaten gibt, stellt sehr hohe Anforderungen, nur sind sie allgemein zu wenig bekannt. Wie bereits vorstehend beschrieben, gilt auch hier, dass sich viele dieser Aufgaben auf eine nicht-pädagogische (Verwaltungs-)Stelle delegieren ließen, wenn sie denn im Stellenplan vorgesehen und fachlich entsprechend besetzt wäre.

Jungs und Mädchen für alles?

HPMs sind in der Regel akademisch ausgebildet und mit großem Engagement bei der Sache. Im Vordergrund ihrer Arbeit steht dabei die pädagogische Tätigkeit – oder sollte es zumindest. Im Sog einer ständig zunehmenden Marktorientierung versuchen sie, ihren eigenen Grundsätzen zu guter

pädagogischer Arbeit gerecht zu werden und sind dabei tagtäglich gefordert, den Spagat zwischen Standhaftigkeit und notwendiger Flexibilität zu bewältigen.

Die Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt verändern das Berufsbild der HPM und steigern die Anforderungen an das pädagogische Personal

Mit den Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt ändert sich auch das Berufsbild der Pädagoginnen und Pädagogen und die Anforderungen an diese wachsen stetig. Während sich Teilnehmerbeträge in den letzten Jahren verdoppelt und verdreifacht haben, ist mir persönlich kein/e Kollege/Kollegin bekannt, der/die von seinem/ihrer Gehalt das Gleiche berichten könnte. Parallel zu steigenden Kursgebühren wächst allerdings der Anspruch der Teilnehmenden, die sich (verständlicherweise) zunehmend nachfrage- und marktorientiert verhalten und bestimmte Leistungen aktiv einfordern. Auch das trägt zur weiteren Steigerung der Anforderungen an die Arbeit der HPMs bei.

Viele HPMs sehen sich neben ihrer eigentlichen pädagogischen Arbeit mit zum Teil vollkommen neuen und vielfach aufgabenfremden Anforderungen konfrontiert. Je nach persönlichem Engagement kann der Pädagoge bzw. die Pädagogin seine/ihre eigene Arbeitsstelle auf diese Weise natürlich abwechslungsreich und vielfältig gestalten. Durch den – hoffentlich immer noch stattfindenden – Kontakt mit den Teilnehmenden ist ihre Tätigkeit als HPM für die meisten Pädagogen in der Regel befriedigend und erfüllend. Allerdings ist aus Untersuchungen auch bekannt, dass die ständig steigenden Anforderungen viele HPMs überfordern und sie sich im Spannungsfeld zwischen eigenem Selbstverständnis und betriebswirtschaftlichen Ansprüchen langsam aber sicher von den eigenen pädagogischen Werten entfernen und ein Burn-out-Syndrom entwickeln.

Es muss auf die gerechte Verteilung der anfallenden Aufgaben geachtet werden

Nach meiner Auffassung muss in Bildungseinrichtungen immer darauf geachtet werden, anfallende Aufgaben gerecht auf alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu verteilen. Der Einfachheit halber bietet es sich zwar an, mal eben eine/n HPM mit eigentlich aufgabenfremden Tätigkeiten zu betrauen, weil diese es gewohnt sind oder die Bereitschaft mitbringen, sich in vollkommen neue Bereiche schnell einzuarbeiten. Die eigentliche pädagogische Arbeit sollte aber immer den überwiegenden Schwerpunkt der Tätigkeit ausmachen. Mit einer wachsenden Anzahl an „pä-

dagogischen General-Dilettanten“, die sich in allen Bereichen „ein bisschen“ auskennen (müssen) und neben ihrer eigentlichen pädagogischen Arbeit noch diverse fachfremde Tätigkeiten ausüben, ist der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung langfristig jedenfalls nicht gedient. Nur bei vernünftig dimensionierten Personalmitteln (z. B. im Rahmen einer verlässlichen institutionellen Förderung) und einer entsprechenden Personalausstattung ist eine Entlastung der HPMs von fachfremden Tätigkeiten und damit eine hochwertige politische Weiterbildungsarbeit auf Dauer gewährleistet.

Literatur

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten: Politische Bildung in der demokratischen Gesellschaft, Berlin 2007

Monika Herr: Instrumente für eine strategische Personalentwicklung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2007

Online im Internet: URL: <http://www.die-bonn.de/doks/herr0701.pdf>

Udo Witthaus: Strukturwandel auf nordrhein-westfälisch, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Bonn 2007/2

Johannes F. Hartkemeyer: Neues Verständnis vom „Lernen“, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Bonn 1998/1

Karola Pruschke-Löw: Langer Atem, Freude und Optimismus, DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Bonn 1998/1

Susanne Kraft: Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2006

Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf



Oliver Krauß ist Jugendbildungsreferent und Referent für Neue Medien, Kommunikation und Rhetorik sowie Umweltpolitik und daneben auch Qualitätsbeauftragter bei der Karl-Arnold-Stiftung. Dort ist er EDV-Ansprechpartner für Kolleginnen und Kollegen und zuständig für die Homepage und die Erstellung von Lehrmaterialien auf CD-Rom.

Adresse: Karl-Arnold-Stiftung, Hauptstraße 487, 53639 Königswinter.

E-Mail: o.krauss@karl-arnold-stiftung.de

Zwischen Prekarität und Professionalisierung

Zur Situation der nebenamtlichen und freiberuflichen Mitarbeiter/-innen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Bernd Wittich

Bernd Wittich stellt aus der Perspektive seiner 14-jährigen freiberuflichen bzw. nebenamtlichen Arbeit in der politischen Erwachsenenbildung seine Erfahrungen und Wertungen zur Diskussion. Prekarität und Professionalisierung erscheinen als das Spannungsfeld, in dem Erwachsenenbildner, hauptamtliche Bildungsreferenten und Träger politischer Bildung eine emanzipatorische Bildungsarbeit gestalten wollen. In diesem Beitrag soll nicht geklagt, sondern um Verständnis für die Situation dieser Beschäftigtengruppe geworben werden. Mögliche mittelfristige Folgen für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung sollen zudem skizziert werden.

Schleichende Privatisierung von Bildung durch Prekarisierung

In vielen Artikeln zur politischen Bildung wird über Bildungsformate, Bildungsinhalte, Didaktik und Methoden und Zielgruppen und selbstverständlich über die sich verändernden Anforderungen an die Bildner/-innen geschrieben. Aber wie werden in der sich wandelnden Bildungslandschaft die Erwachsenen- und Jugendbildnerinnen wahrgenommen, deren haupt- oder nebenberufliches Engagement sich nicht auf „Normalarbeitsverhältnisse“ in Universitäten oder Hochschulen, bei Bildungsträgern oder anderen Institutionen stützen kann?

Seit Anfang der 90er Jahre ist die Situation der Bildungsarbeiter/-innen von einer schleichenden Privatisierung ihrer Arbeits- und Lebensrisiken geprägt

Seit Anfang der 90er Jahre ist die Situation der Bildungsarbeiter/-innen von einer schleichenden Privatisierung ihrer Arbeits- und Lebensrisiken geprägt. Die Prekarisierung der Mitarbeiter/-innen erfolgt häufig dann, wenn Hauptamtliche, oft auf der Grundlage von Altersteilzeitregelungen, ausscheiden und nicht durch „Nachrücker/-innen“ ersetzt werden, oder die stark zunehmende Projektarbeit einen zeitweiligen personellen Bedarf hervorruft. Bildungsträger flexibilisieren so ihren Fachkräftepool, sie reagieren damit auf die eigene unsichere Auftragslage und hoffen, sich so schneller und qualitativ besser zu geringen Kosten auf wachsende und sich rasch verändernde Anforderungen an das jeweils benötigte fachliche Profil des Projektpersonal einstellen zu können.

Diese Form der Privatisierung hat vielfältige Facetten. Gerade politische Bildner/-innen sind mehrheitlich emanzipatorischen Bildungskonzepten verpflichtet, für sie ist die öffentliche kostenfreie Bildung für alle und insbesondere auch für bildungsferne Schichten ein hohes Gut.

Diesem Anspruch steht entgegen, dass sie ihre Arbeitsergebnisse (wie Erfolge ständiger Weiterbildung, Konzeptentwicklung, Reflexion von Erfahrungen, Mitwirkung in zahlreichen Netzwerken) konkurrierend auf einem noch näher zu beschreibenden „Bildungsmarkt“ feilbieten müssen. Plötzlich sind zum Beispiel Foliensätze, Seminarreader, Konzepte und Kontakte zu Kooperationspartnern (etwa Zeitzeugen) zu verkaufende Güter und nicht bereitwillig und selbstverständlich öffentlich zugänglich zu machende Leistungen.

Gute Bildungsarbeit braucht Netzwerke, Diskurse, freien Austausch der Arbeitsergebnisse

Die private Aneignung der Ergebnisse geistiger Arbeit trifft konfliktreich auf ein tradiertes Selbstverständnis politischer Bildner/-innen, die

Auffassung, nach der Bildung öffentliches Gut ist, wird von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer/-innen und der Auftraggeber als selbstverständlich geteilt. Gute Bildungsarbeit braucht Netzwerke, Diskurse, freien Austausch der Arbeitsergebnisse, aber solchen Vergesellschaftungsmodi wird der tragfähige Boden durch die Prekarisierung der Mitarbeiter/-innen entzogen.



© dpa-picture alliance

Die erfolgreiche Gestaltung politischer Bildungsprozesse setzt voraus, dass die Bildner/-innen die Möglichkeit haben, kontinuierlich an und mit ihren Zielgruppen, Themen und ihren didaktisch-methodischen Kompetenzen zu arbeiten. Selbst ein nur einmal jährlich stattfindendes Seminar zu einem politisch-historischen Thema, zum Beispiel in einer Gedenkstätte, erfordert die laufende Beobachtung der politischen, kulturellen und fachwissenschaftlichen Diskurse, die Einbindung in Netzwerke der Gedenkstättenarbeit, eine aktive Kommunikation – Auftraggeber wie Teilnehmer/-innen erwarten zu Recht von uns Informiertheit, Urteils- und Orientierungsfähigkeit, ja, wir sollen in der Lage sein, Lehr-Lernprozesse möglichst offen und flexibel an den Interessen und Fragen, den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer/-innen orientiert zu gestalten. Dafür ist eine fundierte und damit auch zeitaufwendige Vorbereitung notwendig. Die Auftraggeber wollen uns jedoch nur nach Anwesenheitsstunden in Seminaren bezahlen.

Einkommen und soziale Absicherung

Die erzielten Arbeitseinkommen sind im Regelfall nicht existenzsichernd. Wenn wir als Kriterium ein Wirken als politische Bildner/-in in relativ langen Abschnitten der Erwerbsbiografie zu Grunde legen, ergeben sich hieraus durchaus dramatische persönliche Konsequenzen, aber auch Folgen für die Qualität der personellen Ressourcen der Bildungsarbeit selbst.

Mit den erzielten Arbeitseinkünften ist Altersarmut vorprogrammiert

Die Absicherung gegen Krankheit ist ein hoher Kostenfaktor, eine *Bildungsarbeiter/-innen Sozialkasse* (vergleichbar der KSK, der Künstlersozialkasse), die den „Arbeitgeberanteil“ der Sozialabgaben (Kranken-, Renten- und Pflegeversicherung) aus öffentlichen Kassen finanziert, wäre ein dringliches Erfordernis und würde dem Bekenntnis der Politik zur Notwendigkeit politischer Bildung für die Demokratie entsprechen.

Mit den erzielten Arbeitseinkünften ist Altersarmut vorprogrammiert. Häufig versuchen nicht nur jüngere Kolleg/-innen davor die Augen zu verschließen, ist ihnen doch ihr Beruf Herzenssache und oft auch politisches Anliegen. Das engt die realen Alternativen für eine andere Erwerbsbiografie ein. Also geben wir uns mit dem erreichbaren Einkommen zufrieden, schließlich befriedigt die Arbeit, und mit Anspruchslosigkeit an materielle Standards und partnerschaftliche materielle Hilfen

kommen wir ja gegenwärtig über die Runden. Zuweilen ist eine partnerschaftliche finanzielle Unterstützung von Kollegen und Kolleginnen deren Konkurrenzvorteil, um Honorarsätze zu unterbieten und doch so wenigstens eine sinnvolle Arbeitsaufgabe zu ergattern.

Bleiben noch weitere Risiken, die abzusichern wären, wenn dazu das Geld reicht, etwa eine Berufshaftpflicht, eine Berufsunfallversicherung (Berufsgenossenschaft) und, wenn nötig, eine materielle Versicherung des häufig selbstverständlich bereit zu haltenden Equipment an Seminartechnik, Medien und Material und allen Voraussetzungen im Home-Office zur Anfertigung anspruchsvoller Bildungsmaterialien, für die notwendigen Recherchen und die Kommunikation.

Freiberufliche politische Erwachsenenbildner/-innen haben häufig keinen oder geringen Einfluss auf die Honorarhöhe, denn die Auftraggeber/-innen diktieren nach Haushaltslage die Bedingungen. Zudem ist die Höhe der erzielbaren Honorare in der Regel für die sich um einen Auftrag Bewerbenden intransparent. Es gibt sicher Ausnahmen, zum Beispiel das *DGB-Bildungswerk* (Bund) operiert wenigstens seit

Die Zahlungsbedingungen werden nach Haushaltslage diktiert

Jahren mit einer verbindlichen Honorarordnung, die bislang auch unterschiedliche Sozialabgaben für Nebenamtliche und Freiberufliche vorsah und die Verpflichtung zur Umsatzsteuerzahlung berücksichtigt. Diese letzten 19 Prozent zusätzlich zum Honorar können einen Freiberufler schließlich aber zum unerwünschten Kostenfaktor werden lassen, ganz unabhängig von seinen Leistungen oder der Dauer seiner Arbeit für einen Auftraggeber. Dann kann es schon passieren, dass eine langjährige Zusammenarbeit per E-Mail ohne weitere Begründungen oder Gesprächsangebote für beendet erklärt wird. Solche Verletzungen fördern nicht gerade Arbeitsfreude und Verbundenheit mit der auftraggebenden Einrichtung.

Die Zahlung von Ausfallhonoraren, wichtig bei oft ungewissen und instabilen Anmeldungen, ist oft nicht oder zu gering festgelegt. Vorab schriftliche Honorarverträge abzuschließen, ist noch kein allgemeiner Standard.

Honoraranpassungen, etwa an die Steigerungsraten der Einkommen der tariflich beschäftigten Bildungsreferenten/-innen, erfolgen zumeist nicht. Im Gegenteil: Der Gewerkschaftsrat der ver.di hat in der Vergangenheit drastische Honorarabsenkun-



Altersarmut ist vorprogrammiert

gen empfohlen mit dem Argument, es würden auch noch Kollegen/-innen gefunden, die für niedrigere Honorarsätze arbeiten würden.

Die dramatisch niedrigen Honorarsätze an VHS und noch ärger bei den Trägern der beruflichen Weiterbildung, die aus meiner Sicht inakzeptablen Stundensatzforderungen der GEW für die dort Beschäftigten, verschärfen zuweilen den argumentativen Druck, dass politische Erwachsenenbildner/-innen sich doch angesichts des „marktgängigen“ Niveaus zufrieden geben sollten. Wer seriös arbeiten will, erzielt Einkommen, die – unter Beachtung der Vor- und Nachbereitungszeiten und anderer Aufwendungen – im Regelfall unter einem Mindestlohniveau liegen, von dem behauptet werden könnte, es sichere eine menschenwürdige Existenz.

Bestandsschutz für langjährig für Auftraggeber tätige Kollegen/-innen, die Einberechnung von Urlaubs- und Krankentagen in die durchschnittliche Honorarhöhe wären angemessen, fantastisch anmutende Dumpinghonorare für die Seminarvor- und Nachbereitung sind jedoch Alltag, die allgemeinen Büro- und Weiterbildungskosten werden ignoriert.

Können Sachkosten nicht aufgebracht werden, ist die Reproduktion der notwendigen Arbeitsbedingungen nachhaltig gefährdet

Meine laufenden Sachkosten betragen zum Beispiel jährlich zwischen 7.000 und 10.000 Euro, die für Mieten, Energiekosten, Telekom-

munikation, Büromittel, Bücher und Medien, Fachpresse, Weiterbildung, Technik und Software, jedoch ohne hier PKW-Kosten zu berücksichtigen, anfallen. Können diese Kosten mehrjährig nicht aufgebracht werden, ist die Reproduktion der notwendigen Arbeitsbedingungen nachhaltig gefährdet.

Einige Bildungsträger, so ver.di oder die *Friedrich-Ebert-Stiftung*, bieten ihren freien Mitarbeitern wenigstens anspruchsvolle Weiterbildungen kostenfrei an.

Die Reisekosten optimiert das *DGB-Bildungswerk* (Bund) durch Finanzierung einer Bahncard 50 in Abhängigkeit von den jährlichen Reisekilometern für diese Auftraggeberin und verschafft damit den freien Mitarbeitern einen auch beruflich und privat nutzbaren Vorteil.

Gezahlt wird für Arbeitsstunden in der Seminar- oder der Vortragstätigkeit oder über Werkverträge zur Realisierung von Projekten. Eine wirkliche Kostenkalkulation für und oft auch durch die Bildungsarbeiter/-innen findet nur selten statt, einfach weil solche Argumente doch kein Gehör finden oder beide Vertragspartner mit einer betriebswirtschaftlichen Rechnungsführung auf Kriegsfuß stehen.

Eine Orientierung der Honorarberechnung an den Kosten der hauptamtlichen Bildungsmitarbeiter/-innen wird in der Regel als zu teuer abgelehnt und wäre doch aus meiner Sicht die angemessene Verhandlungsbasis.

Häufig werden die nebenamtlichen Bildner/-innen vielfältigen Gewissenskonflikten ausgesetzt.

Ihre Motivation bindet sie nicht selten an das Anliegen (Leitbild) des Bildungsanbieters. Sie werden nun vor die Wahl gestellt, höhere Honorare zu fordern und zugleich eine sinkende Zahl der Teilnehmerstunden in Kauf zu nehmen. In „Teamtreffen“ lässt sich beobachten, wie die Kollegen/-innen um den sich häufig jährlich verkleinernden Kuchen

konkurrieren, eine sachgerechte Beurteilung neuer Angebote bleibt so häufig auf der Strecke, zu Gunsten der Existenzsicherung. Wenn es gut läuft, einigen sich Bildungsreferenten und Teamer auf einen sozialverträglich verteilten Abbau der Seminare unter den freien Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen.

Im Konfliktfall wird auch schon mal an die Loyalität des Auftragnehmers gegenüber der auftraggebenden Organisation appelliert. Die Herstellung von Öffentlichkeit innerhalb der Organisation oder gar darüber hinaus verbieten im Regelfall das politische Selbstverständnis (Solidarität versus Nestbeschmutzung) und die persönliche Ebene, auf der die Honoraraushandlung mit einem Institutionenvertreter erfolgt.

Nicht existenzsichernder Lohn und Zeitaufwand bzw. die radikale Arbeitsverdichtung stehen also in einem krassen Missverhältnis zueinander. Die partnerschaftliche Arbeit mit den Kolleginnen und Kollegen ist oft nur virtuell sicherzustellen, kann nur sporadisch erfolgen und jährliche Teamtreffen können der Vereinzelung des Erwachsenenbildners im Berufsalltag nur wenig abhelfen; dies in unserer Profession, die vom kollegialen Diskurs lebt.

Arbeitsmöglichkeiten und -fähigkeiten bis zum Alter von 67 sind unter den beschriebenen Bedingungen fragwürdig. Auch war schon ernsthaft zu hören, dass angeblich zu alte Teamer eine Ursache für den zu hohen Altersdurchschnitt der Teilnehmer/-innen seien (so argumentierte eine Beratungsfirma, die einem Träger ein QM-System installierte). Glücklicherweise konnte mit dem Sachverstand eines hauptamtlichen Bildungsreferenten die Geschäftsführung von entsprechenden Konsequenzen abgebracht werden.

Marktbearbeitung

Ich erinnere mich eines Treffens mit einer hochrangigen Gewerkschaftsfunktionärin, ei-

ne umworbene Auftraggeberin. Einen Tag lang stellte ich ein Konzept für ein umfangreiches Projekt vor, bezahlt wurde „selbstverständlich“ nichts, denn dies sei ja Akquise. Mir rutschte dann am Mittagstisch die „freche Bemerkung“ heraus, ob besagte Kollegin an diesem Tag Urlaub gehabt habe oder die Einwerbung eines Bildungsanbieters doch an einem bezahlten Arbeitstag absolvieren. Der Auftrag blieb vielleicht auch infolge dieses „unprofessionellen“ Auftritts aus. Zum Glück ist das nicht immer so, aber es gibt die Tendenz, Konzepte kostenfrei erstellen zu lassen und erst bei Annahme zu zahlen. Bei Projektanträgen ist das Verfahren der unentgeltlichen Arbeit bereits Standard.

In der subventionierten und aus öffentlichen Haushalten finanzierten Trägerlandschaft hat sich kein wirklicher Markt etabliert. Häufig entscheiden langjährige Organisationsbindungen, persönliche Netzwerke über Auftragschancen. Der Verlust von Aufträgen oder die Förderung von Projekten ist oft unabhängig von Nachfrage und Qualität der Angebote, es wird nach Haushaltslage entschieden. Zugleich ist die Einwerbung von temporären Mitarbeitern/-innen, die bisher dem Träger nicht bekannt sind, ein tatsächliches Risiko. Jüngeren oder neu in die Prekarität geratenen Kolleginnen wird so der Zugang erschwert.



Wie kommt man zu Aufträgen?

Die Trägerkonkurrenz, selbst innerhalb einer Großorganisation, wirkt ebenfalls gegen die Ausbildung eines Marktes. Sich im Jahr mehrfach wiederholende themengleiche Angebote und funktionierende Referent/-inn/-enpools bleiben so die Ausnahme. Trägerübergreifende Pools wären aber eine wichtige Bedingung, um Aufträge effektiver und in genügender Zahl erhalten zu können. Hier hätte der *Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.* eine Pionieraufgabe.

Noch verstehen aber erst wenige Träger bzw. deren hauptamtliche Bildungsreferenten/-innen, wie wichtig für Nebenamtliche und Freiberufliche Referenzen, die Bewerbung ihrer Angebote mit Namen, Bild, biografischen- und Kontaktdaten in den gedruckten Bildungsprogrammen und auf den Webseiten der Träger ist. Die Arbeit für einen allseits anerkannten und geschätzten Träger ist oft die Eintrittskarte, die Empfehlung für neue Auftraggeber.

Entkopplung und Bindungsverluste, Wandlung hin zum „Anbieter-Kundenverhältnis“

Für freiberuflich Tätige stellen die Arbeiten für verschiedene Träger und Zielgruppen eine Bereicherung ihres Erfahrungsschatzes dar und auch die Träger können vom Erfahrungstransfer profitieren. Aber die einmalige Gestaltung eines Wochenendseminars für eine politische Stiftung zum Beispiel ist nicht gerade eine gute Basis, die speziellen Bedürfnisse des Trägers und der Zielgruppe kennen zu lernen und eine produktive Verbundenheit zu erzielen. Es gibt Kollegen/Kolleginnen, die geradezu zu wechselnden Identitäten genötigt sind und es nicht mehr schaffen, das Leben der Organisation, die sie zeitweilig mit ihrem Bildungsangebot begleiten, kontinuierlich zu verfolgen oder daran teilzuhaben. Mir scheint dies für bestimmte pädagogische Prozesse, gerade wenn sie auf Nachhaltigkeit von politischer Bildung und Handlungsanleitung zielen, keine vorteilhafte Entwicklung.

Die Gestalter von Lehr-/Lernprozessen werden so zu Auftragnehmern, schleichend ist dies ein Einfallstor, um im so organisierten Bildungsbetrieb die Bildungsteilnehmer/-innen auch auf den Kundenstatus zu reduzieren, so wie der/die Bildner/-in auf eine mietbare Dienstleistung reduziert wird. Manche pädagogische Auseinandersetzung unterbleibt, um die eigenen „Kunden“, die Bildungsnachfrager/-innen, nicht zu verlieren. Das oft für die Bewertung der pädagogischen Prozesse im Rahmen des Qualitätsmanagements eingeführte Bewertungsverfahren durch die Teilnehmer für die Bil-

dungsmitarbeiter/-innen kann hier zusätzlich negative Wirkung entfalten, denn bei schlechten „Noten“ droht Auftragsentzug. Es liegt dann allein in der Kompetenz und dem guten Willen des zum Auftraggeber vermittelnden Bildungsreferenten, wie diese Bewertungen beurteilt und in Entscheidungen einbezogen werden.

Kreative Kooperation setzt voraus, dass differenzierte Sachberichte und kritische Reflexionen nicht ausschließlich in den Köpfen oder den Schubladen der eingekauften Mitarbeiter/-innen verbleiben; dies kann aber nur dann so sein, wenn die Folgen der Offenlegung keine unkalkulierbaren Risiken für Folgeaufträge mit sich bringen.

Die Erfahrungen prekär beschäftigter Bildungsmitarbeiter

Wenn die Erwachsenenbildner/-innen erst einmal durch langjährige und drastisch erlebte Wirkungen der neuen Rolle als Bildungstagerlöhner zur Annahme der Rolle des *Unternehmers zur Vermarktung der eigenen Arbeitskraft* verführt oder genötigt worden sind, dann ist es nicht mehr weit bis zur Akzeptanz einer neuen Sicht des Erwachsenenbildners als Dienstleister und der Bildungsnachfrager/-innen als Kunden. Das kann der Verwirklichung unserer Ansprüche, eine emanzipatorische Gestaltung von Bildungsprozessen zu gewährleisten, nicht förderlich sein.

Die Wandlung zum prekarisierten Bildungsdienstleister kann jedoch eine Transmission zu einem neuen Selbst- und Bildungsverständnis befördern, was der neoliberalen Marktideologie ein Einfallstor in die Profession öffnet. Die Diskussion um steigende Teilnehmer/-innenbeiträge und deren Akzeptanz auch aus Gründen der eigenen Existenzsicherung ist dafür nur ein Beispiel.

Besonders gravierend sind hier sicher die Folgen des Trends zur Projektarbeit, denn sie forcieren mit dem Zwang zur ständigen neuen Mitteleinwerbung diskontinuierliche und den Marktgesetzen folgende Verwertungsstrategien.

Wir wissen wohl, dass eine Kollegin für einen Auftrag besser geeignet wäre, dass die Kooperation mit einem weiteren Erwachsenenbildner oder Zeitzeugen im Seminarteam hilfreich wäre, aber dies könnte unsere Auftragschancen oder die Honorare bei festem Gesamtbudget für die Personalkosten schmälern. Also unterbleibt entgegen unserer pädagogischen Intention ein geeignetes Seminarset-

ting. Und wenn das Auftragsbuch leer ist, dann ist der Verlockung oder dem Zwang, ein Thema anzunehmen, das bisher eher fern der eigenen Arbeit lag, kaum zu widerstehen.

Die Zahl unserer hauptamtlichen Partner ist kleiner geworden und die wenigen verbliebenen können oft nur noch die elementaren Arbeiten der Bildungsorganisation leisten

teiligung an der Konzeptualisierung und Reflexion von Bildungsprozessen sichergestellt werden, wie können Themenprofile aufeinander abgestimmt werden? Hinzu kommt, dass die Zahl unserer hauptamtlichen Partner häufig kleiner geworden ist und die wenigen verbliebenen oft nur noch die elementaren Arbeiten der Bildungsorganisation (Mittelwerbung, Bildungswerbung, technische Organisation der Rahmenbedingungen) leisten können, aber kaum in der Lage sind, mit den Bildungsmitarbeitern/-mitarbeiterinnen einen regen Austausch zu pflegen oder gar ein reales Team aufzubauen.

Eine weitere *marktgängige Praxis* der Bewertung politischer Bildung lässt sich im Vergleich mit der oft bedeutend höheren Honorierung von dem Mainstream entsprechenden „Kompetenztrainings“ oder im Trend liegender medientechnischer Angebote feststellen. Dies scheint weitestgehend hingenommen oder akzeptiert zu werden.

Interessenskonflikt zwischen hauptamtlichen und nebenamtlichen/freiberuflichen Mitarbeiter/-innen

Unter politischen haupt- und nebenberuflichen Erwachsenenbildnern herrscht eine kollegiale Umgangsweise vor. Doch neue Funktionen, etwa Honorare miteinander auszuhandeln, belasten ihre Beziehungen und sind für beide Seiten eine ungewohnte und ungeliebte Angelegenheit. Der oder die Hauptamtliche vertritt die Interessen ihrer Institution, möglichst hochwertige Bildung zum niedrigsten Preis zu kaufen. Oft geht es um die Fortexistenz von Angeboten oder der des Trägers selbst, zumindest haben die Akteure den Eindruck, dass es hier eine Stellschraube gäbe, wenn schon Sach- und Unterkunfts-kosten nicht zu minimieren sind. Dann werden Wochenhonorare für Seminare unter 600 Euro erzwungen oder bisher angemessene Tageshonorare heruntergedrückt (in der kommerziel-

len freiberuflichen Trainerszene liegen die Tagesätze für das Training von Sozialtechniken häufig zwischen 850 und 1700 Euro).

Partnerschaftliche Verhältnisse mit den hauptberuflichen Kollegen finden häufig dort ihre Grenze, wo die Interessen der prekär Beschäftigten den Konfliktaustrag mit der Geschäftsführung des Trägers erfordern würden, wo es um „härtere“, verbindlichere Formen der Interessensvertretung geht.

Angemessen wäre die Zuständigkeit der Personalräte für die Honorarverträge mit den Freien, wären bei größeren Trägern Mitarbeitervertretungen und Mitbestimmungsregelungen für die Freien, wie es sie zum Beispiel für „feste Freie“ beim öffentlichen Rundfunk gibt.

Seltener geworden ist jene Situation, in der hauptamtliche Kollegen vorurteilsbeladen die Lebenslage freiberuflicher Erwachsenenbildner mit dem Status traditioneller Freiberufler (die übrigens staatlich garantierte Honorarordnungen haben, etwa Anwälte) verwechseln. Auch wird eher als früher gesehen, dass die zur Arbeitssicherung nötigen Sachkosten ebenso wie die Arbeitgeberanteile an Sozialabgaben und andere Kosten, bei den Honorarforderungen zu berücksichtigen sind.

Meine Erfahrungen zeigen, dass ohne das Engagement der hauptamtlichen Bildungsreferenten und der Leiter von Trägerinstitutionen angemessene existenzsichernde und dauerhaft qualitätssichernde Einkommen nicht erzielt werden können.

Für die Gestaltung des Arbeitsklimas und die Qualität der sozialen Beziehungen zwischen hauptamtlichen Bildungsreferenten, den Trägern und den Bildungsmitarbeitern ist es hilfreich, wenn eine jährlich stattfindende kulturell-gesellige Begegnung den fachlichen Austausch krönt. Wo Stil vorhanden ist, wird auch an Wünsche zu Geburtstagen oder zum Jahreswechsel für die im Berufsalltag fernem und leicht aus dem Blick geratenden Kolleginnen und Kollegen gedacht. Newsletter oder Hauszeitschriften können auch einen kleinen Beitrag zur Bindung und Identifikation mit dem Bildungsträger leisten, wenn sie mehr als bloße Marketinginstrumente für die Bildungswerbung sind.

Eigene Interessensvertretung und der Zwang zur Individualisierung im Arbeitsleben

Teamtreffen oder kollegiale Vier-Augen-Verhandlungen können auf die ungelöste Frage der Inter-

essensvertretung prekär Beschäftigter keine ausreichende Antwort sein. Häufig stellt sich die Geschäftsführung des Trägers diesen Mitarbeitern auch nicht zur Diskussion. Zugleich sind häufig gerade bei großen Trägern Gremien zur Entscheidungsfindung und zur Programmgestaltung entstanden, an der die Prekären oft keinen oder nur geringen Anteil haben.

Kritische Impulse auf Teamtreffen, so meine Beobachtung, sind auf das Vorbild der älteren und erfahreneren Kolleginnen und Kollegen angewiesen, um den Nachwuchs zu ermutigen, den Glauben an die Notwendigkeit und Durchsetzbarkeit bestimmter Standards nicht zu verlieren.

Bleibt die Bildung organisierter Interessensvertretung der Initiative Einzelner überlassen, dann sind die Furcht vor Sanktionen oder die Aussicht auf Erfolglosigkeit, weil rechtliche Regelungen und Betriebsvereinbarungen fehlen, starke Hemmnisse.

Politische Erwachsenenbildner – hauptamtliche, nebenamtliche und freiberufliche – können nur gemeinsam angemessene Arbeitsbedingungen und existenzsichernde Einkommensverhältnisse erwirken. Freilich gab es schon Gegenläufiges zu beobachten – etwa die Mobilisierung von Ehrenamtlichen und insbesondere die mit uns konkurrierenden Altersteilzeitler bzw. die Rente beziehenden 55+-Mitarbeiter – gegen die legitimen Interessen der „teuren“ Kollegen. Ich arbeite gern mit diesen Kollegen im gemeinsamen Team, aber es hat sich auch

gezeigt, dass solche Teams ab und an der professionellen Begleitung bedürfen, um zum Beispiel Bildungsangebote weiter zu entwickeln und methodisch-didaktische Kompetenzen auszubilden bzw. zu erweitern. Zuweilen kommt das Bildungsmanagement manchen Trägers auf den Gedanken, uns durch diese Kolleginnen und Kollegen zu ersetzen. Heuern und feuern nach Kassenlage!

Gerade die Träger der politischen und Erwachsenenbildner sollten in der Lage sein, die Frage der Interessensvertretung der Prekären zu enttabuisieren und beispielhaft für die Jugend- und Erwachsenenbildung anzugehen.

Die prekär Beschäftigten, Verfechter emanzipatorischer Bildung und selbst emanzipiert, sollten sich nicht vom Markt ihren Schneid abpressen lassen. Noch scheint es jedoch so, als gelte das Motto „Jeder stirbt für sich allein“.

Ver.di und GEW haben zwar Freiberufliche bzw. Prekäre als Zielgruppen ihrer Arbeit ausgemacht, aber die Lage ihrer eigenen Bildungsmitarbeiterinnen ist ihnen in dieser Hinsicht noch nicht in den Blick geraten.

Die GEW hat für die berufliche Weiterbildungslandschaft und die VHS mit dem Zeitschriftenprojekt „prekär“ einen Anfang gemacht, der aber die politische Jugend- und Erwachsenenbildung meines Erachtens noch nicht begleitet. (Letzte Ausgabe abrufbar unter http://www.studieren.gew.de/Binaries/Binary25801/prekaer_19.pdf)



Interessen gemeinsam vertreten statt bei der Arbeitsagentur anstehen?

Auf Grund der oft extrem niedrigen Honorarsätze (etwa für Sprachkurse, Integrationsseminare für Migrantinnen u. ä.) ist die GEW in ihren Ansprüchen außerordentlich defensiv, zumal bei den privatisierten Trägern und bei einer Praxis der öffentlichen Hand, den billigsten Anbieter zu beauftragen, Druck auf Entlohnung, Stundenzahlen und sonstige Arbeitsbedingungen ausgeübt wird. Hinzu kommt, dass sich die Kollegin-

nen und Kollegen, die froh sind, überhaupt einen Job zu haben, nur selten in die Öffentlichkeit und zu organisieren wagen.

Die politischen Jugend- und Erwachsenenbildner sollten nicht unterschätzen, welche Folgen die Lage dieser Personengruppe auch auf die Rahmenbedingungen ihrer eigenen Existenzsicherung hat und haben kann.

Politische Bildner und große Träger politischer Bildung hätten für die prekär Beschäftigten eine Pilotfunktion bei der Durchsetzung besserer Bedingungen wahrzunehmen, sowohl mit Blick auf deren Arbeits- und Lebenslagen, als auch mit Blick auf die mittel- und langfristige Sicherung des Nachwuchses und der erreichten qualitativen Standards ihrer Arbeit.

Politische Bildnerinnen mit emanzipatorischen Ansprüchen an ihr Wirken sollten in der Lage sein, ihre Interessen zu erkennen und durch geeignetes politisch aktives Handeln diesen Interessen in Politik und Gesellschaft und selbstverständlich auch bei den Geschäftsführungen und hauptamtlichen Mitarbeitern der Träger politischer Bildung Anerkennung und Geltung zu verschaffen. Dafür wollte ich in diesem Beitrag werben.

Anregungen zum Weiterlesen

Bernd Wittich: Ausgebildet? Zur Zukunft der politischen Bildung bei ver.di
<http://www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/bildung/gewerkschaft.html>

Bernd Wittich: KSK-ausweiten und krisenfester machen – KSK-Vorbild für prekär Beschäftigte (zum Beispiel in der Bildung)

<http://www.labournet.de/diskussion/arbeit/realpolitik/allg/ksk.html>

Bernd Wittich: „Kerngeschäft“ Bildungsarbeit? Bildungsurlaub: tolle Angebote, aber nicht für alle

<http://www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/bildung/whichway.html#teil1>



Bernd Wittich arbeitete zunächst als Informationselektroniker und Medienmacher, war mit politischen Führungsaufgaben, Lehre und Forschung befasst. Studium der Politikwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Soziologie und Erwachsenenbildung (Abschluss: Dipl. Phil.); seit 1993 ist er freiberuflich tätig.

Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Lernberatung, Moderation, Zeitzeugenarbeit, Gedenkstättenarbeit, politisch-historische Seminare, Altersbildung, Seniorenpolitik, Gesundheitspolitik, Globalisierung, Seminare zum persönlichen Informationsmanagement, zum Präsentieren und Moderieren und zur Gestaltung von Lernwelten, multimediale Lernmaterialien.
 Adresse: Hochdorfer Straße 2, 67127 Rödersheim-Gronau,
 Tel. 06231-98812; Fax 06231-98846, Mobil 0170-1827952

E-Mail: Bernd.Wittich@t-online.de

Kompetenzbeichten: Profilpass, Talentkompass, Kompetenzbilanz und Co

Eine etwas provokative Betrachtung

Paul Ciupke

Inzwischen gibt es eine Fülle von Zertifikaten zur Bescheinigung von Kompetenzen, die im Rahmen von Lernprozessen auch außerhalb der üblichen Bildungsinstitutionen entwickelt wurden. Paul Ciupke fragt in seinem Beitrag nach den politischen und gesellschaftlichen Gründen für den Drang zur Entdeckung und Dokumentation unterschiedlichster individueller Fähigkeiten. Er problematisiert die Verfahren zur Erkundung der eigenen Potenziale und warnt vor möglichen Gefahren dieser neuen Form der Selbstvermarktung.

Sie heißen ProfilPASS, TalentKompass (ergänzt um die örtliche Spezifizierung NRW oder Südtirol), Kompetenzbilanz, KODE-Verfahren oder abgekürzt nur CH-Q (in der Schweiz), und es geht um das sicher diffizile und kontrovers diskutierte Messen und das eigene bzw. fremde Beurteilen von individuellen Kompetenzen oder Fähigkeiten. Dass diese Verfahren in jüngerer Zeit entwickelt und verbreitet werden, hat natürlich Hintergründe und Ursachen, vor allem europäische, aber auch soziale und wirtschaftliche: Es gibt kein einheitliches Berufsbildungssystem in Europa, und die Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskraft steigen in verschiedenen Hinsichten. So muss – da die Arbeits-

Da die Arbeitskraft keine nationale Ware mehr ist, sondern längst international notiert und gehandelt wird – werden Vergleichbarkeit und Sichtbarkeit von Kompetenzen angestrebt

kraft keine nationale Ware mehr ist, sondern längst international notiert und gehandelt wird – irgendwie die Vergleichbarkeit und Sichtbarkeit von Kompetenzen angestrebt werden. Und da andernorts eine formale Bestätigung der Fähigkeiten oft nicht

oder nur in Teilbereichen gegeben ist, sucht man auch nach Möglichkeiten der Anerkennung auch informeller oder nonformaler, jedenfalls nicht durch Zeugnisse und Abschlüsse belegter Kenntnisse und Fertigkeiten. Hier kommt irgendwann auch die politische Bildung mit ins Spiel. Zugleich sind die Erwartungen an die Arbeitskraftpotenziale gewachsen und so muss der Einzelne – in diesem Staate bei Strafe von Hartz IV, aber anderswo ist es auch nicht wirklich komfortabler – bereit sein, das Beste oder auch das Letzte aus sich herauszuholen.

Im Folgenden sollen zwei prominente hierzulande verbreitete Beispiele kurz vorgestellt und problematisiert werden.

Der *ProfilPass* ist gewiss das ambitionierteste Projekt, hervorgegangen aus einer Kooperation von

BLK, BMBF, EU in Zusammenarbeit mit verschiedenen wissenschaftlichen Instituten: dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)* in Bonn, dem *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)* und dem *Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES)*.¹

„Sie können mehr als Sie glauben“ ist der werbende Leitspruch. Wer hört so etwas nicht gerne und macht sich nicht frohgemut an die Suche nach verborgen gebliebenen Begabungen und Befähigungen? Der ProfilPASS soll als „ein Instrument der Selbstexploration von Fähigkeiten und Kompetenzen“ eingesetzt werden. Dies kann individuell, aber auch im Rahmen von Beratungs- und Bildungsprozessen geschehen. Dafür gibt es einen 115 Seiten umfassenden Ordner mit fünf Kapiteln, die zugleich fünf Prozessstufen erfassen und „Mein Leben – ein Überblick; Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation; Meine Kompetenzen – eine Bilanz; Meine Ziele und die nächsten Schritte und zuletzt ProfilPassPlus“ heißen. Den meisten Raum im Ordner beansprucht der Bereich „Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation“, in dem die Hobbys und Interessen, die Haushaltsführung und die Familienpflichten, die Schulabschlüsse und Schulerfahrungen, die Berufsausbildung, die Zeit des Wehr- oder Zivildienstes, natürlich das Arbeitsleben einschließlich Praktika und Jobs, das politische und soziale Engagement und das Ehrenamt sowie besondere Lebenssituationen aufgerufen, befragt, beschrieben und bewertet werden sollen. Auf den ersten Blick ergibt sich bereits hier der Eindruck, dass eine aufwändige und zeitintensive Prozedur bevorsteht.

Natürlich schwingt dabei immer das Versprechen mit, sich neue eigene Potenziale bewusst zu machen,

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass hier mehr verlangt wird als nur eine freiwillige subjektive Kompetenzerkundung, dass es vielmehr um eine inzwi-schen notwendige Anpassungsleistung im modernen Berufsleben geht

die man quasi nebenbei erworben hat und die später zur Erlangung einer beruflichen Position oder auch direkt beruflich genutzt werden können. Aber auch routinemäßige Mitarbeitergespräche und Kompetenzerfassungen im Berufsalltag werden als beispielhafte Formen

der Anwendung genannt. Von daher kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, dass hier mehr

¹ Zur Übersicht siehe www.profilpass.de und den bereits in zweiter Auflage erschienenen Ordner ProfilPASS. Gelernt ist gelernt. Stärken kennen – Stärken nutzen, Bielefeld 2007.

verlangt wird als nur eine freiwillige subjektive Kompetenzerkundung, dass es vielmehr um eine inzwischen notwendige Anpassungsleistung im modernen Berufsleben geht.

Erste Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge sind im Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase dokumentiert. Es zeigte sich unter anderem, dass das Verfahren sehr umfangreich, sprachlich manchmal zu anspruchsvoll und auch nicht immer einfach zu praktizieren ist; Verbesserungsvorschläge liegen dementsprechend auch schon vor.²

Der *TalentKompass NRW*³ trägt den Untertitel „Fähigkeiten und Interessen erkennen und einsetzen“ und kommt mit ca. 15 Arbeitsblättern erheblich weniger wuchtig und komplex daher. Auch hier sind fünf Schritte vorgesehen, um sich selbst neu zu entdecken. Etwas lyrischer, aber auch die subjektive Aktivität anspornend, werden sie „Kraftlinien, Magnetfelder, Kompass, Anpeilen und Losgehen“ genannt. Der TalentKompass hat eher den spielerischen und unterhaltenden Charme eines psychologischen Fragebogens in einer Frauenzeitschrift, wenn man etwa aufgefordert wird einzuschätzen, ob man auf die Gefühle anderer achtet oder gerne improvisiert. In den einzelnen Schritten

[A.2]
Kraftlinien heute

Jeder Mensch hat seine eigene Art, anderen Menschen zu begegnen. Die einen hören lieber zu und überlassen den anderen das Reden. Andere können dagegen schon beim ersten Kontakt lebhaft Gespräche führen und ihre Mitmenschen für ihre Ideen begeistern.

► Einschätzen

		stimmt nicht		stimmt		So bin ich besonders gerne
Ich kann mich in andere hineinversetzen		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann anderen aufmerksam zuhören		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine Meinung vertreten		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann auf Argumente eingehen		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann meine Gefühle mitteilen		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann anderen etwas erklären		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Unterstützung anbieten		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Menschen führen		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann gut gemeinsam mit anderen planen		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann andere für etwas begeistern		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

► Auswählen und Sammeln

Welche Fähigkeit im Umgang mit Menschen möchten Sie am stärksten weiter entwickeln? Wählen Sie drei der Aussagen aus, die Sie in der rechten Spalte angekreuzt haben und tragen Sie sie hier ein:

① _____

② _____

③ _____

► Übertragen

Die drei gewählten Aussagen bitte jetzt in Ihrem Kompass auf **Seite C.1: Hier stehe ich zurzeit, Feld A.2** übertragen.

Dezember 05 | www.talentkompass.de | Blatt 03

Auszug aus Talentpass NRW

werden die Nutzer angeregt, ausgehend vom Ist-Zustand sich weiter zu entwickeln und persönliche Veränderungen anzupeilen. Zur Unterstützung und Verdeutlichung des Vorgehens werden abschließend exemplarische Nutzergeschichten vorgestellt und Aktionspläne angeboten. Im Vergleich zu dem „schweren Geschütz“ des ProfilPASSes erscheint der TalentKompass als „leichtes Florett“. Er ist in der Tat viel einfacher zu überblicken und zu handha-

2 a. a. O. S. 121f und S. 188f

3 Siehe auch www.talentkompass.de, die Druckversion ist zur Zeit vergriffen.

Ehrenamtliches öffentliches und politisches Engagement und damit zusammenhängende Teilnahmen an Veranstaltungen der politischen Bildung werden für Zwecke der Berufstätigkeit und Beschäftigungsfähigkeit funktionalisiert

den – schweigt. Was geht meinen Arbeitgeber an, was ich ansonsten politisch mache? Es bedeutet aber zugleich einen Konkurrenznachteil, wenn ich kein Engagement nachweisen kann. Die Beschäftigungsfähigkeit bzw. der politisch dekretierte und ökonomisch regierende Zwang dazu beginnt den ganzen Menschen zu verschlingen und auch seine bisher privat gehüteten oder auch öffentlich gepflegten politischen Passionen zu kolonialisieren und auszubeuten.

Politische Bildung besitzt einen Eigenwert, der sich nicht an ihrem Nutzen für das Beschäftigungssystem misst, sondern an der Förderung kritischer Urteilsfähigkeit und der Partizipation am öffentlichen Leben. Das werden die Verteidiger der Kompetenzbilanzen wohl auch nicht grundsätzlich bestreiten, dennoch resultiert das hier artikulierte Unbehagen auch aus der Beobachtung, dass Bildungsverständnisse und Angebote, die sich nicht

Das hier artikulierte Unbehagen resultiert aus der Beobachtung, dass Bildungsverständnisse und Angebote, die sich nicht aus ihrem Beitrag zur Employability legitimieren, immer mehr als Luxusbildung betrachtet werden, die künftig keinerlei staatlicher Unterstützung mehr bedürften

aus ihren Beitrag zur Employability legitimieren, immer mehr als Luxusbildung betrachtet werden, die künftig keinerlei staatlicher Unterstützung mehr bedürften – wie es in der jüngeren Vergangenheit z. B. bei der ästhetischen Bildung deutlich geworden ist. Allgemeine und politische Bildung als Selbstvervoll-

kommen nach eigenen, persönlich gesetzten Zielen und Kriterien und auf eigenen Wegen verblasst immer mehr neben der Figur des flexiblen, vielfältig einsetzbaren Subjekts, das sich selbst managt. Die eingeschlagene Richtung steht für mehr, nämlich für die umfassende Bewirtschaftung aller Fähigkeiten und Neigungen der Menschen. Das Querulatorische, Überschießende, Inkommensurable und nicht funktional Gebundene der Bildung droht zum überflüssigen und bei Bedarf ohne weitere Probleme zu entfernenden Blinddarm zu werden. Dies ist – zugegeben – keine besonders neue Kritik. Früher hieß es, alles sei politisch, heute – muss man argwöhnen – soll alles beruflich (wertbar) sein.

Schließlich soll noch ein bürgerrechtliches Bedenken erwähnt werden. Vom Standpunkt eines demokratischen Liberalismus meint man einen Hauch des Totalitären zu spüren, wenn Menschen sich in diesen Kompetenzbilanzen weitreichend durchsichtbar machen und möglicherweise der Versuchung erliegen, dies auch anderen Instanzen – der Arbeitsagentur, dem Arbeitgeber, dem Berater, dem Vorgesetzten – rückhaltlos preiszugeben. Der Staat darf aus guten Gründen nicht alles wissen und sammeln an Daten seiner Bürger/-innen, genauso sollte über Grenzen der objektiven Auskunftspflicht und subjektiven Auskunftsfreude gegenüber anderen Instanzen nachgedacht werden. Die klare Trennung von Beruf, Öffentlichkeit und Privatsphäre sollte aufrechterhalten bleiben, es ist eine wichtige Garantie persönlicher Freiheit.



Dr. Paul Ciupke ist Mitherausgeber der „Außerschulischen Bildung“ und ist im Leitungsteam beim Bildungswerk der Humanistischen Union NRW zuständig u. a. für die Arbeitsschwerpunkte Politische Theorie, Nationalsozialismus und ost-mitteleuropäische Zeitgeschichte. Beim Bildungswerk ist er zu erreichen unter der Anschrift Kronprinzenstraße 15, 45128 Essen.

E-Mail: paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

Deutsch-deutsche Seniorenbegegnungen – ein Erfahrungsbericht aus 15 Jahren

Eckhard Kohle

Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten beschließt für jedes Jahr ein Thema, das aus aktuellem Anlass besondere Beachtung in den eigenen Aktivitäten und in den Bildungsangeboten der Mitgliedseinrichtungen finden soll. Im Jahr 2007 lautet das Thema „Chancengleichheit und Beteiligung – den demographischen Wandel zukunftsfähig gestalten“. Der AdB und seine Mitgliedseinrichtungen wollen mit diesem Jahresthema verdeutlichen, wie der demographische Wandel solidarisch gestaltet werden kann und wie dieser Prozess durch politische Bildung begleitet und angeregt wird. Dazu präsentieren wir Beispiele aus der Praxis unserer Mitgliedseinrichtungen.

Eine nicht alltägliche Entstehungsgeschichte

Im Sommer 1993 trafen sich in der *Internationalen Bildungsstätte Willebadessen* (Ostwestfalen) erstmals zwei kleine Gruppen von (Vor-)Ruheständlern aus Dortmund und Dresden zu einem Begegnungsseminar, von dem niemand geahnt hätte, dass daraus eine ständige Partnerschaft werden würde. Die Vorgeschichte reicht bis Anfang der 80er Jahre zurück:

Die *Auslandsgesellschaft Nordrhein-Westfalen e. V.*, Dortmund, hatte gute Kontakte nach Dresden und führte alljährlich mit Unterstützung des *Bundesministeriums für innerdeutsche Beziehungen* sog. „Innerdeutsche Begegnungen“ für eine Vielzahl von Zielgruppen durch. Darunter waren auch Vorruhestandsgruppen aus dem Ruhrgebiet (Zwischen Arbeit und Ruhestand). Als sich in der Wendezeit vergleichbare Initiativen auch in der DDR gründeten, fiel es leicht, entsprechende Partnerschaften zu stiften, die z. T. bis heute bestehen. Bis 1997 gab es in Dresden eine Schwestergesellschaft, die *Sächsische Auslandsgesellschaft e. V.*, durch die sich die Kontakte von Jahr zu Jahr enger gestalteten.

Durch diese Vermittlung kam es 1993 zu einem ersten Begegnungsseminar in der *Internationalen Bildungsstätte Willebadessen*, an dem sechs Personen aus dem Umkreis der *Altenakademie Dortmund* und zehn Personen durch den neu gegründeten Verein „Jahresringe“ Dresden (Interessengemeinschaft Wissenschaft und Kultur, inzwischen eng verbunden mit der dortigen Seniorenakademie) teilnahmen. Das Bedürfnis, sich vor dem Hintergrund der je unterschiedlichen Lebensgeschichten über das Thema Deutsche Einheit auszutauschen, erwies sich als so tragfähig, dass sich die Zahl bereits ein Jahr später fast verdoppelt hatte und über die Jahre kontinuierlich bis auf über 40 Personen

angewachsen ist. Inzwischen hat im Juni 2007 die 15. „Geistige Sommerfrische“, wie die Reihe inoffiziell genannt wird, stattgefunden. Nach der Schließung der *Internationalen Bildungsstätte Willebadessen* Ende 2001 fanden wir in der *Katholischen Landvolkshochschule „Anton Heinen“* Hardehausen eine neue Bleibe – der räumliche Wechsel hat der Veranstaltungsreihe noch zusätzlichen Auftrieb gegeben.

Themen und Arbeitsformen

Aus derselben Entstehungsgeschichte entwickelte sich Schritt für Schritt die heutige Arbeitsform. Das Engagement eines großen Teils der Teilnehmenden verlangte nach eigener Aktivität im Seminar selbst, so dass ohne besondere Anstrengung Themen von den Teilnehmenden formuliert und für das jeweilige Folgeseminar vorbereitet werden. Dieses Verfahren wurde inzwischen zu einem festen Bestandteil der Veranstaltung: In Dortmund und Dresden treffen sich Interessenten im Zeitraum Februar bis Juni regelmäßig, um die Themen zusammenzustellen und sie vorher auszutauschen. Auf beiden Seiten nimmt i. d. R. mindestens die Hälfte der bis dahin angemeldeten Personen teil, daneben haben diese Sitzungen auch noch einen Werbeeffekt für die Veranstaltung selbst. Großer Wert wird allerdings auch darauf gelegt, dass die Mitwirkung an der Vorbereitung keine Bedingung für die Teilnahme am Seminar ist. Es soll kein Druck ausgeübt werden, mehr zu tun als eben teilzunehmen – die Übernahme von (Impuls-) Referaten soll eine rein freiwillige Angelegenheit bleiben. Neben der Verteilung von Referaten zu den vorgeschlagenen Themen an die Teilnehmenden (z. T. an diejenigen, die das Thema eingebracht haben) tritt gelegentlich die Vergabe eines Themas an einen externen Referenten, so z. B. zu europapolitischen Themen (zuletzt mit einem Referat über außen- und sicherheitspolitische Fragen und Auslandseinsätze der Bundeswehr). Mit fortschreitender Entwicklung der deutschen Einheit kamen europäische und globale Themen hinzu, während das Thema Deutsche Einheit weiterhin als roter Faden dem Begegnungscharakter der Veranstaltung zu Grunde liegt: Überwindung des Ost-West-Konflikts und der deutschen Teilung und zugleich Auseinandersetzung mit der europäischen und globalen (Werte-) Ordnung seit dem Epochendatum von 1989/90.

Zielgruppenbezug

Der Zielgruppenbezug dieser Veranstaltungsreihe ist vordergründig eindeutig mit dem Begriff Senio-

ren gegeben. Jedoch ist im Vergleich zu anderen Angeboten für Senioren das Alter der Teilnehmenden nicht das allein ausschlaggebende Merkmal.

Es wäre vermessen zu glauben, dass mit unserem Bildungsangebot in diesem Kreis der ost-westdeutsche Gegensatz aufzulösen wäre. Dem setzt schon die in zwei Gruppen geteilte Vorbereitungsphase eine ganz praktische Grenze. Vielmehr bestimmen das Gegenüber und das Bewusstsein der Unterschiede zwischen beiden Teilgruppen die Auseinandersetzung im gegenseitigen Respekt.

Die Themen sind keineswegs altersspezifisch – sie gehen auch jüngere Generationen an. Jedoch wird man kaum eine jüngere Zielgruppe finden können, die für eine derartige Themenvielfalt mit dem Zeitaufwand von einer Woche (plus Vorbereitungsitzungen) zu gewinnen wäre. Insofern ist das Seminar sehr wohl an Menschen adressiert, die aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind. Dieses gemeinsame Merkmal umfasst aber eine ansonsten recht heterogene Gruppe: Das Altersspektrum reicht von Anfang 50 bis weit über 80 – da liegt im klassischen Sinne eine ganze Generation dazwischen, und wir haben es uns angewöhnt, beim Blick auf die unterschiedlichen Lebenswelten lieber von Kohorten zu sprechen.

Der kollektive Bezug auf die Zielgruppe wird ergänzt durch den Bezug auf die individuelle Lebensgeschichte, begründet im Begegnungscharakter der Veranstaltung in Verbindung mit Ansätzen des biografischen Lernens: „Wir müssen uns gegenseitig unsere Geschichte(n) erzählen“.

Der Vorrang des Teilnehmerbezugs dokumentiert sich besonders in der Themenauswahl, in der die Ideen und Positionen der Teilnehmenden Vorrang haben vor den konzeptionellen Überlegungen eines Seminarleiters oder Moderators. Dieser beschränkt sich in der Vorbereitung darauf, dass die Zusammenhänge zwischen den Themen und ihr politischer Gehalt erkennbar gemacht werden und der Kontakt zwischen beiden Teilgruppen hergestellt wird.

Methodische Entwicklung

Im Laufe der Zeit haben sich viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer besser auch persönlich kennen gelernt, wodurch sich die Frage stellt, wie neu hinzu kommende Leute (jeweils vier bis sechs) am besten und freundlichsten in diese gewachsene Gruppe mit ebenso gewachsenen Erfahrungen im

Umgang miteinander aufgenommen werden können; man kann ja nicht so tun, als würden sich alle zum ersten Mal sehen und jedes Mal eine klassische Vorstellungsrunde durchführen – angesichts der großen Zahl auch aus Zeitgründen problematisch. Bisher wurden dafür zwei Lösungen ausprobiert:

- Das biografische Element wurde auf aktuelle Jahrestage bezogen, z. B. mit der Frage nach dem persönlichen Erleben des Kriegsendes oder der Wendezeit 1989/90. In den darauf folgenden Auseinandersetzungen wurde und wird eine Streitkultur entwickelt, die permanente Grundsatzfragen wie z. B. „Kriegsende – Befreiung oder Niederlage“ hinter das Verständnis für das persönliche Erleben zurücktreten lassen.
- Seit einigen Jahren kamen zu den mehr oder weniger traditionell gehaltenen Vorträgen mit – allerdings meistens sehr lebhaften – Diskussionen Gruppenarbeitsphasen hinzu. Es mag erstaunlich klingen, dass über viele Jahre immer alles im Plenum stattgefunden hat. Aber das Interesse an den z. T. sehr kontrovers geführten Diskussionen und an dem Gemeinschaftserlebnis ließ anderes zunächst nicht zu, bis insbesondere bei den schwer verständlichen Vorgängen um die EU-Verfassung die Einsicht wuchs, dass viel mehr Textarbeit zu leisten ist und in Gruppenarbeit besser bewältigt werden kann. Dadurch sind Gesprächsmöglichkeiten entstanden, von denen auch und gerade Leute, die sich noch nicht so gut untereinander kennen, sehr profitieren, weil sie besser zu Wort kommen als im Plenum. Die Resonanz zeigt, dass diese Phasen inzwischen als Höhepunkt der ganzen Seminarwoche verstanden werden.

Reflexion der Erfahrungen und Ausblick

Die Dauerhaftigkeit dieser Seminarreihe kommt durch ein glückliches Zusammentreffen mehrerer Faktoren zustande:

- Die Kontinuität der Seminarreihe, die große Nachfrage, die Jahreszeit und die Tagungsdauer erfordern bei der Wahl des Tagungsortes, dass auch eine gewisse Atmosphäre vorhanden sein muss. Die Regelmäßigkeit, wie sie in der *Internationalen Bildungsstätte Willebadessen* von 1993 bis zu ihrer Auflösung 2001 entstanden war, wurde danach sehr direkt in die *Ländliche Heimvolkshochschule Hardehausen* übertragen. Deren Zuschnitt (Standard der Infrastruktur, Flexi-

bilität, die Qualitäten als Gastgeber, inhaltliches Profil und sogar eigene inhaltliche Beiträge zum Seminar) lassen die Übertragung inzwischen sogar als Verbesserung erscheinen. Das wird auch und gerade von denjenigen sehr positiv gewürdigt, denen der „genius loci“ einer katholischen Einrichtung anfangs möglicherweise etwas fremd vorgekommen sein mag. Gleiches gilt auch für die „klösterliche“ Atmosphäre. Im Einvernehmen mit der gastgebenden Einrichtung heißt die Seminarreihe seither „Hardehausener Dialoge“. In einem Wort: Das für Bildungshäuser so wichtige Motiv „Begegnungsräume schaffen“ wird hier besonders intensiv umgesetzt.

- Hinzu kommt eine beachtliche Belastbarkeit der Teilnehmenden – bis hin zu gelegentlicher Fortsetzung der Sitzungen nach dem Abendessen, wenn ein Thema noch nicht ausdiskutiert scheint. Natürlich werden lange Mittagspausen gebraucht, aber sie werden weniger zum Ausruhen als zum Gespräch genutzt. Das ist sicher auch eine Folge der Selbstbestimmung der Teilnehmenden in der Vorbereitung und bei der Themenwahl, wodurch sie sich mit in die Verantwortung für das Gelingen der Veranstaltung genommen wissen. Der Seminarleiter und Moderator kann – und muss? – sich darauf beschränken, regelmäßig den Stand der Diskussionen zu überprüfen, Unterschiede in den Positionen zu benennen, auseinander strebende Teile des Seminars zusammenzufassen und für den Fortgang des Seminars zu bündeln und die eine oder andere Kontroverse zu versachlichen. Er ist selbst Bestandteil der oben beschriebenen Historie der Seminarreihe und kann diese Funktionen hauptsächlich deshalb wahrnehmen, weil die deutsche Teilung und ihre Überwindung durch eigene Erfahrungen und familiäre Beziehungen in seiner privaten und beruflichen Biografie gleichermaßen verankert sind.
- Die Belastbarkeit äußert sich auch in der Art der Auseinandersetzung: Die erwähnte Streitkultur hat sich im Laufe der Zeit erst entwickelt. In den ersten Jahren gab es seitens der westdeutschen Teilnehmenden Anzeichen für das, was auch in der öffentlichen Diskussion eine Rolle spielt, nämlich mangelnden Respekt vor der Andersartigkeit der ostdeutschen Biografien (Teilnehmer West: „Wir wollen doch nur, dass ihr so schnell wie möglich dahin kommt, wo wir schon sind!“ – Antwort Teilnehmer Ost: „Woher willst du wissen, dass wir das auch wollen?“). Konfrontationen auf Grund mangelnder Kenntnis der anderen Lebenswelt und Lebenserfahrung brachten

indes die Gesprächsbereitschaft voran und erzeugten inzwischen das Bewusstsein, dass wir in der Auseinandersetzung zwischen West- und Ostdeutschen, obwohl wir diese nie aufgegeben haben, weiter sind als die Medien oder die „politische Klasse“, die mit dem Thema immer wieder Stimmung zu machen versucht. Wir haben uns folgendes Bild zu eigen gemacht: Wenn zwei sich gegenüber sitzen und in denselben Löffel schauen, sieht einer die Welt aufrecht, der andere auf Kopf – aber beide könnten recht haben. Die kontinuierliche Arbeit an der Form der Auseinandersetzung hat dazu geführt, dass die Teilnehmenden sich gegenseitig einiges zumuten können (Beispiel: heftige Diskussionen um die Wehrmachtsausstellung). Für die Frage, wie das auf neu hinzukommende Teilnehmende wirkt, haben wir als Arbeitshypothese aufgestellt: Wer sich einmal dieser Mühe für eine Woche unterzieht, kommt hinterher nie mehr oder immer wieder.

- Eine starke integrative Kraft stellt das Leitmotiv der Wertediskussion dar: Wohl nicht zuletzt altersbedingt ist allen Beteiligten das Misstrauen gemeinsam gegenüber Entwicklungen, die aus dem Ruder laufen oder zumindest zu laufen scheinen. In erster Linie trifft das auf Globalisierung, Ökonomisierung, Neoliberalismus und verwandte Themen zu. Wenngleich diese Kritik und die Sorge um Wertewandel und Werteverlust aus verschiedenen Blickwinkeln vorgetragen werden, so dürfte dahinter vermutlich eine durch Lebenserfahrung gewachsene Sensibilität gegenüber totalitären Versuchungen stehen.

Schließlich wirkt sich die Arbeitsform auch durch die Berücksichtigung möglichst aktueller Themen positiv aus. Beispiele waren zuletzt und werden in nächster Zukunft sein:

- G 8-Gipfel: Was ist aus den Ergebnissen, Prognosen und Versprechungen geworden?
- US-Außenpolitik von ihren Anfängen bis heute
- Klimawandel
- Soziale Brennpunkte
- Die parteipolitische Landschaft seit Gründung der Linkspartei.

Fazit

Die Parole „Wir müssen einander unsere Geschichte(n) erzählen“ hält stand und lässt die öffentliche Diskussion um die deutsche Einheit bisweilen weit hinter sich. Dass dies so ist, hat maßgeblich damit

zu tun, wen wir mit diesem Seminarangebot erreichen: Die Teilnehmenden haben jeweils das volle Maß an BRD- und DDR-Geschichte am eigenen Leib erfahren und verfügen daher über einen großen Fundus an Gegensätzen, an denen sie sich abarbeiten können.

So hat die Arbeit mit älteren Menschen in der politischen Bildung einen erheblichen Stellenwert, während sie in den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen vom Verwertungsinteresse (Arbeitsmarkt, Beschäftigungsfähigkeit) überlagert wird. Diese Tendenz, die der ganzen Weiterbildungslandschaft schwer zu schaffen macht, hat eine vielleicht zu

wenig beachtete Begleiterscheinung, nämlich Altersdiskriminierung durch die Hintertür. Man sollte sich davor hüten, diesem marktfundamentalistischen Grundton in den Debatten um den Sinn der politischen Bildung auch nur den geringsten Raum zu geben.



*Eckhard Kohle ist Studienleiter bei der Auslandsgesellschaft NRW e. V. und dort erreichbar unter der Anschrift
Steinstr. 48, 44147 Dortmund.*

E-Mail: kohle@auslandsgesellschaft.de

Göttinger Erzählcafé Am Goldgraben

Ort des öffentlichen Erinnerns und des Generationengesprächs

Regina Meyer

Regina Meyer stellt die vor allem im städtischen Raum entwickelte und angewandte Methode des Erzählcafés dar. Voraussetzungen, Gestaltungsformen, aber auch Grenzen dieser Methode im Rahmen des biographischen Lernens stehen im Mittelpunkt des Beitrags, der auch bisherige Erfahrungen mit dem Göttinger Projekt reflektiert und Hinweise zur Übertragbarkeit in anderen Zusammenhängen gibt.

Kurzcharakterisierung der Methode, Ziele, Hintergründe

Geschichten und Begegnungen in einer Jugendstilvilla

Unter der Bezeichnung „Erzählcafé“ werden seit den 1980er Jahren vor allem in städtischen Milieus (z. B. Berlin, Frankfurt, Dortmund) ähnliche Veranstaltungen angeboten – mit meist guter Resonanz und einem speziellen Gesicht (vgl. Gieschler 1999). „Erzählen Sie mal aus Ihrem Leben“ – so oder ähnlich dürfte die Aufforderung der Moderatoren an allen Veranstaltungsorten lauten. Inspiriert von dieser schönen Idee wurde Mitte der 90er Jahre im Rahmen des Vereins *Freie Altenarbeit Göttingen e. V.* ein Erzählcafé für Göttinger Verhältnisse konzipiert, dessen Charakter und Methodik hier beschrieben wird.

Der Verein *Freie Altenarbeit Göttingen e. V. (FAG)* offenbart auch heute noch den Geist seiner Gründerjahre. 1986 als Kind sozialer Bewegungen, vor allem der Frauen- und Altenbewegung, aus der Taufe gehoben, liegen seine Verdienste im Thematisieren von Altersbildern und Pflegefragen, im Aufbau alternativer Wohnformen und im Kreieren neuer Lern- und Begegnungsräume. Mit dem niedersächsischen Pilotprojekt einer Alten-Wohngemeinschaft macht der Verein seit 1994 auch bundesweit auf sich aufmerksam. Bewohnerinnen der Alten-WG spielten in der Startphase des Erzählcafés eine gewichtige Rolle. Sie wollten den lebensgeschichtlichen Dialog mit Jüngeren und dabei das Thema Nationalsozialismus nicht ausschließen. So kam es, dass die Bildungsverantwortlichen des Vereins dieses Bedürfnis aufgriffen und zusammen mit den Älteren 1995 das Konzept eines Zeitzeugenprojektes entwarfen. Das Erzählcafé war von Anfang an das Herzstück des Göttinger Zeitzeugenprojektes. Das Motto „Wohnen und Lernen unter einem Dach“ kennzeichnet das Projektheus des Vereins als Ort modellhaften privaten Wohnens und öffentlicher biographischer Lernräume. Beide Arbeitsfelder – Alten-WG und Zeitzeugenprojekt – sind unter einem Dach beheimatet, bereichern sich gegenseitig und sind in dieser Kombination und Ausdifferen-

ziertheit in der deutschen Wohn- und Bildungslandschaft wohl einmalig. Auch das räumliche Ambiente ist erwähnenswert. Die großzügige Jugendstilvilla bietet sowohl den elf WG-Wohnungen Platz als auch den Vereinsbüros und Veranstaltungsräumen. Ein parkartiger Garten ist vor allem im Sommer nicht nur Augenweide, sondern auch Treffpunkt und Tagungsort im Schatten der 100jährigen Kastanie. Nur mit Unterstützung des Landes Niedersachsen und der Stadt Göttingen konnte der gemeinnützige Verein diesen wunderschönen Ort in bester Innenstadtlage für seine zukunftsweisenden Ideen von Wohnen, Bildung und Begegnung um- und ausbauen.

Das Göttinger Zeitzeugenprojekt verbindet öffentliche Lernräume mit geschützten Gruppenangeboten. Neben dem biographischen Gespräch im Erzählcafé kann im *Politischen Forum* ein brandaktuelles Thema biographisch-kontrovers entschlüsselt werden. Im geschützten Rahmen der Kleingruppe kann in der *Biographiegruppe* Lebensrückblick im Generationenvergleich gehalten werden.

Das Göttinger Zeitzeugenprojekt verbindet öffentliche Lernräume mit geschützten Gruppenangeboten

Im Schulprojekt werden Zeitzeugen auf ihren Einsatz in einer Schulklasse vorbereitet. Die *Erfahrungsgruppe 50plus* bietet älteren Erwerbslosen

eine Plattform des Austausches, der Selbstorganisation und der Vernetzung.

Das Erzählcafé Am Goldgraben, wie es in Göttingen entwickelt und seit vielen Jahren durchgeführt wird, lässt sich am besten als moderiertes, nicht wertendes biographisches Rundgespräch beschreiben. Es ist ein Ort zur lebendigen Darstellung persönlicher Lebensgeschichte in einer öffentlichen und aufgeschlossenen Atmosphäre, von professioneller Seite vorbereitet und moderiert. Es geht immer um das persönlich Erlebte, die eigene Biographie, die in Geschichten beschrieben wird.

Keine Großveranstaltung mit Podium und prominenten Zeitzeugen, sondern ein vom Dialog lebendes Gespräch. Als regelmäßige monatliche Mittwochsrunderne organisiert und finanziert der Verein seit März 1996 ein öffentlich angekündigtes, geselliges Treffen bei Kaffee und Kuchen mit meist ein bis zwei Zeitzeug/-innen bzw. Erzähler/-innen, einer Moderatorin und durchschnittlich 30 Teilnehmer/-innen im Gemeinschaftsraum der Alten-Wohngemeinschaft. Die überwiegend weiblichen Besucher (ca. 10 – 20 % Männer je nach Thema) kommen aus der Region, ein Stammpublikum hat sich nach so vielen Jahren natürlich etabliert, zwei Drittel ha-

ben die 60 zum Teil deutlich überschritten, ein Drittel gehört den jüngeren Generationen an (vorwiegend über Uni-Kontakte und Kinderbetreuung). Alleinstehende und verwitwete Personen sind überdurchschnittlich stark vertreten. Das Göttinger Erzählcafé zieht vor allem ältere Menschen an, die zu den traditionellen Angeboten der Kirchen, Volkshochschulen und Gewerkschaften noch den besonderen „Kick“ des biographischen Erzählens suchen oder tatsächlich eine Alternative wollen. Die Milieus, aus denen die Teilnehmer/-innen kommen, sind nicht eindeutig zu beschreiben. Das Bildungsbürgertum überwiegt zwar, ist aber nicht ausschließlich charakteristisch.

Die Themen der Cafés sind so bunt wie das Leben

Die Themen der Cafés sind so bunt wie das Leben. Sie werden von einer altersgemischten

Planungsgruppe zusammengetragen, auch Kooperationen mit anderen Einrichtungen spielen eine Rolle und immer wieder auch die Fundgrube Lokalzeitung und „Hörensagen“. Die Mischung der Halbjahresprogramme reicht von Lokalgeschichte, Alltagserfahrungen, Selbsthilfefragen über Sozialpolitik, gesellschaftliche Integrationsfragen bis hin zu Kultur und Orchideenthemen.

Die Methode Erzählcafé beruht und beruft sich auf Erkenntnisse(n) der Biographieforschung und der Altersforschung (vgl. Alheit, Rosenthal, Kade). Sie ist eine Methode biographieorientierter Erwachsenenbildung und braucht spezielle Rahmenbedingungen (pädagogische Professionalität) und Qualitätsstandards, auf die an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden kann.

Die konkrete Praxis ist gekennzeichnet durch einige wenige Regeln:

- Erzählen aus der eigenen Lebensgeschichte
- Nicht wertendes Erzählen, Zuhören und Austauschen
- Nebeneinander von Erfahrung und Gegenerfahrung
- Dialog zwischen verschiedenen Generationen
- Kontextualisierung
- Gegenwarts- und Zukunftsbezug
- Professionelle Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.

Der Verein verfolgt mit seinem Zeitzeugenprojekt und speziell mit dem EC folgende Ziele: Er

- bietet Erzählräume zur Entlastung und Gestaltung der eigenen Biographie

- schafft Begegnungsmöglichkeiten
- fördert Generationendialog und
- Gruppen- + Kommunikationskompetenz.

Die Beteiligten sollen erfahren: „Ich habe über mich sprechen gelernt – auch öffentlich!“

Praktisches Vorgehen

Organisation und Phasen eines Erzählcafés

Im Folgenden wird die Vorbereitung und Durchführung eines prototypischen Erzählcafés beschrieben. Abweichungen und Umformungen sind in vielerlei Hinsicht möglich und kommen bei den Einsatzmöglichkeiten nochmals zur Sprache.

Vorbereitung:

- Suche, Auswahl und Vorbereitung der Zeitzeug/-innen
- Formulierung und Zuspitzung des Themas und eines Ankündigungstextes
- Entwerfen eines detaillierten Ablaufplanes
- Rücksprache mit dem/der Zeitzeugen/-zeugin.

Die Auswahl von Zeitzeugen orientiert sich an den Kriterien Erinnerungs-, Erzähl- und Dialogfähigkeit

Die Zeitzeugen-Suche erfolgt über persönliche Kontakte, Aufrufe, Einrichtungen, Hinweise in Lokalzeitungen etc. Die Auswahl orientiert sich

– in großer Offenheit – an den Kriterien Erinnerungs-, Erzähl- und Dialogfähigkeit. Mit Hilfe eines Interviewleitfadens verschafft sich der/die Moderator/-in einen Überblick über die Lebensgeschichte des/der Zeitzeugen/-zeugin. Im Gespräch wird zusammen das Thema für das Erzählcafé herausgeschält. Wichtig ist, dass der/die Zeitzeuge/-zeugin dieses Thema in erzählbaren und anschaulichen Geschichten öffentlich erzählen und sich den Fragen der Runde stellen will. Über Ablauf und Regeln des Erzählcafés verständigen sich Moderator/-in und Zeitzeug/-in im Vorfeld. Es muss auch deutlich werden, dass die Erzählung Einstieg und Anregung für die anderen Erzählcafé-Teilnehmer/-innen sein soll. Das Forum für den/die Einstiegserzähler/-in ist also auf den Beginn der Veranstaltung (etwa 15 – 30 Minuten) begrenzt bzw. in Themenblöcke aufgeteilt (im Wechsel mit dem Publikum). Der Ablaufplan wird mit dem Zeitzeugen abgestimmt und dient als „Sicherheits-Gerüst“, das eventuell spontan umgebaut werden muss.

Durchführung des Erzählcafés:

Zu Beginn sollte das Wesen eines Erzählcafés kurz erläutert werden, um den Unterschied zu Diskus-

sionsveranstaltungen deutlich zu machen: Ich-Botschaften und das Beschreiben von Erlebtem und Gefühlen sind gefragt. Erzählen, zuhören, nachfragen, Erinnerungen austauschen und in ihrer Unterschiedlichkeit nebeneinander stehen lassen – das ist in der herkömmlichen Diskussionskultur eher ungewohnt.

In der Regel empfiehlt sich folgende Ablaufstruktur des Rundgesprächs:



© Göttinger Tageblatt

Erzählen im Café

Nach der Begrüßung, Vorstellung und Einstimmung ins Thema kann die Einstiegserzählung im Gespräch mit der Moderation oder „im Block“ als erzählte Geschichte mit Spannungsbogen erfolgen. Fragen direkt zur Person oder Geschichte des Erzählers sollten Vorrang gegeben werden. Sowohl der Erzähler als auch „sein“ Publikum brauchen einen Raum der Würdigung und die Möglichkeiten der direkten Reaktion.

Nach der Einstiegserzählung sind Zeitgenossen aufgefordert, ihr damaliges Erleben zum Thema beizutragen. Vergleichbares, aber gerade auch die

Erinnerungen können nicht zur Diskussion gestellt werden

gegenseitliche Erinnerung sind für das Erzählcafé von Bedeutung. Wichtig ist, dass niemand aufgrund seines Erlebens bewertet und für „falsch“ erklärt wird. Denn: Erinnerungen können nicht zur Diskussion gestellt werden.

Im dritten Schritt sollten Jüngere bzw. Ältere mit eigenem Erleben (bzw. ihrer Sicht im Nachhinein, wie sie es in Schule oder von Eltern vermittelt bekamen) und mit Fragen zu Wort kommen, um den Zeitzeugenbericht noch greifbarer und nachvollziehbarer zu machen. Eine vorsichtige „Annäherung auf Distanz“ scheint zwischen den Generationen möglich.

Die Wechselwirkung zwischen Lebens- und Zeitgeschichte kann an verschiedenen Stellen deutlich werden:

- a) In der Einleitung und Hinführung zum Thema kann die Moderatorin die wichtigsten Verbindungslinien aufzeigen.
- b) Im Zeitzeugenbericht sollten drei Perspektiven vorhanden und kenntlich sein:
 - Wie habe ich das Ereignis damals erlebt?
 - Welche historischen Ereignisse waren damals für mich wichtig?
 - Wie verändern sich Bewertung und Deutung des Erlebten aus der heutigen Perspektive?

Im fünften Schritt sollte der Bezug zu heute bzw. zur Zukunft hergestellt werden:

- Welche Bedeutung hat die Erinnerung für das heutige persönliche bzw. politische Leben?
- Welches Fazit und welche neuen Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus diesen Überlegungen?

Nachbereitung:

Die Nachlese sollte auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Sie dient der Verbesserung der Methode, der Überprüfung der Ziele und der Sicherung des Zeitzeugenkontaktes:

- Nachgespräch mit Zeitzeugen/zeugin: Wie war der Verlauf des Erzählcafés? Gibt es Nachwirkungen? Gab es Irritationen? Besteht noch weiterer Gesprächsbedarf? Kann der Zeitzeuge für weitere Veranstaltungen und Mitarbeit gewonnen werden?

- Nachlese in der Institution (Team, Planungsgruppe): Wie ist das Erzählcafé gelaufen? Gibt es maßgebliche Kritik, die zu besprechen ist? Was kann verändert werden? Statistik (Anzahl der Besucher/-innen, Neue Besucher/-innen, Spendeneinnahmen, Annahme des Themas, Methodenkritik, Organisationsablauf, Einsatz der Ehrenamtlichen, Pressebericht).

Einsatzmöglichkeiten

Als Kultur- und Lernort fungieren Erzählcafés immer, sie trainieren die Erzähl- und Hörkultur und bringen Menschen über und mit ihren Biographien zueinander

Erzählcafés können in ganz verschiedenen Situationen mit durchaus unterschiedlicher Zielsetzung zum Einsatz kommen. Als Kultur- und Lernort fungieren sie immer, sie trainieren die Erzähl- und Hörkultur und bringen Menschen über und mit ihren Biographien zueinander. Das Einzugsgebiet eines Erzählcafés ist entscheidend. Soll sein Radius stadtweit, regional – also groß – angelegt sein, oder soll das Wirkungsfeld auf einen Stadtteil oder ein Dorf begrenzt sein? Will ich zielgruppenspezifisch arbeiten oder offen?

Im Göttinger Zeitzeugenprojekt haben sich verschiedene Erzählcafé-Typen herausgebildet:

Erzählcafé Am Goldgraben

Der „Klassiker“ wird als monatliches öffentliches Angebot mit einer sehr reichhaltigen Themenpalette an festem Standort zu einer Art Institution.

Erzählcafé Spezial

Manche Themen brauchen spezielle Präsentationsformen wie z. B. ein Schlager-Café mit Hörproben oder ein Erzählcafé mit Tanzeinlagen. Andere Themen müssen länger und in Kooperation mit anderen Institutionen vorbereitet werden, z. B. 50jährige Geschichte eines Studentenwohnheims, Geschichte der Reifensteiner Frauenschule, Sexualerziehung in der Weimarer Republik (in Kooperation mit Pro Familia). Themen wie die „68er-Generation“ brauchen mehrere Erzählcafés als Reihe, oder das Erzählcafé findet im Rahmenprogramm zu einer Ausstellung statt (Wehrmacht, Familienbilder, Euthanasie).

Erzählcafé vor Ort

Die „Methode Erzählcafé“ lässt sich auch in andere Einrichtungen exportieren bzw. kann an den Orten durchgeführt werden, die sich thematisch anbieten, z. B.: ein Erzählcafé zum Ost-West-Dialog im Grenzlandmuseum in Teistungen, Nachbarschafts-

thema in einem Stadtteilzentrum, Erzählcafé zur Geschichte einer Firma vor Ort.

Erzählcafés für Frauen bzw. für Männer

Geschlechtsspezifische Fragestellungen, manchmal angeregt durch Kooperationspartner wie das Frauengesundheitszentrum, können mit einer speziellen Form des Erzählcafés umgesetzt werden: Erzählcafés für Frauen können bei Themen wie Abtreibung und Sexualerziehung, Wechseljahre oder Brustkrebs sinnvoll sein. Männerthemen wie z. B. Wehrmacht, Gefangenschaft können durchaus auch in einer Männerrunde angeboten werden, manchmal reicht auch das Trennen der Gruppe für die Publikumsgesprächsphase aus.

Erzählcafés zu lesbischen/schwulen Identitäten

Homosexualität als Minderheitenthema biographisch sichtbar zu machen, erscheint besonders wichtig, weil Homosexualität immer noch tabuisiert ist und in der traditionellen Geschichtsschreibung fehlt. Das Erzählcafé bietet Betroffenen einen Ort der Selbstverständigung unter alten und jungen Homosexuellen. Auf Anfrage vermittelt das Göttinger Zeitzeugenprojekt Erzählcafésettings zu Minderheitenfragen.

Erzählcafés zur Berufsorientierung von Jugendlichen

Zusammen mit der „Projektgruppe Berufsorientierung in Südniedersachsen“ wurde das Konzept auf den Bereich der Jugendarbeit + Berufsorientierung übertragen. Fachfrauen und Fachmänner fungieren als „Botschafter ihrer Berufe“, die sowohl über ihren Berufsweg als auch über ihren privaten Lebensweg berichten und z. B. Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit reflektieren (vgl. Projektgruppe Berufsorientierung in Südniedersachsen: Von „no future“ keine Spur – Handreichung zur Durchführung von Erzählcafés zur Berufs- und Lebenswegplanung von Schülerinnen und Schülern, Frauenbüro der Stadt Göttingen, 2001).

Probleme und Grenzen der „Methode Erzählcafé“

Die Göttinger Erfahrungen weisen auf vier wesentliche „Problemzonen“ hin. Das „Problem der nachbarschaftlichen Nähe“ ist dann spürbar, wenn das städtisch-anonyme Milieu verlassen wird. In Nachbarschaftskontexten, sei es im Stadtteil oder in dörflichen Strukturen, herrscht z. T. berechtigtes Misstrauen vor Klatsch und Missbrauch von persönlichen Aussagen. Die starke Rolle der Moderation – auch wenn sie sehr moderat agiert – bedingt eine Zentrierung auf diese Person. Ihre Persönlichkeit,

Kompetenz und Offenheit prägt die Atmosphäre eines Erzählcafés. Wechselnde Moderationspersonen haben den Vorteil, dass die Fokussierung gemildert wird und die verschiedenen Moderationsstile auch unterschiedliche Menschen ansprechen. Ein weiterer Problemkreis ist die (Neu)Definition des Begriffs „Zeitzeuge“. Das Göttinger Zeitzeugenprojekt versteht unter Zeitzeug/-inn/-en erwachsene Menschen aller Altersgruppen mit Erinnerungs-, Reflexions-, Erzähl- und Dialogfähigkeit, die öffentlich aus ihrem Leben erzählen wollen. So verstanden, sind Menschen nicht qua Geburt Zeitzeug/-inn/-en; also nicht im Sinne des Augenzeugen, der für einen Unfallbericht sich möglichst genau an den Unfallhergang erinnern muss. Zeitzeug/-inn/-en in der Definition des Göttinger Projektes sind Menschen, die sich bewusst für die Weitergabe ihrer persönlich erlebten Geschichten in einem öffentlichen Rahmen entscheiden. Sie haben die Bereitschaft, sich alleine oder mit Unterstützung des Zeitzeugenprojektes (in Gruppen oder in Einzelgesprächen) auf diese Aufgabe vorzubereiten. Dadurch bestärken sie ihre vorhandenen Kompetenzen und erwerben sich ggf. neue Fähigkeiten hinzu. Zusammenfassend: ein gewisses Niveau an Reflexionsfähigkeit wird vorausgesetzt, das im Einzelfall und im Gespräch mit dem Zeitzeugen/der Zeitzeugin eruiert wird.

Die Methode Erzählcafé braucht den „Halt“ einer Institution

Die Methode Erzählcafé braucht den „Halt“ einer Institution, d. h. sie braucht „gebundene“

Professionalität. Der Einsatz von qualifiziertem Personal, das Vorhandensein geeigneter und gestaltbarer Räume, die notwendige Öffentlichkeitsarbeit zum Erreichen der Zielgruppe und die Möglichkeit der Reflexion und Supervision der Arbeit sind die Voraussetzungen. Die Einbindung eines Erzählcafés in ein Zeitzeugenprojekt, das Bedürfnissen nach Vertiefung, Kontinuität einer Gruppe und gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit nachkommen kann, zeigt die Grenzen eines solistischen Erzählcaféangebotes.

Literaturauswahl

Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das biographische Paradigma in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft, (2. erw. Aufl.). Bremen, 343-417.

Gieschler, Sabine (1999): Leben erzählen. Von der Wiederbelebung einer Kulturtätigkeit in postmoderner Zeit. Münster [geschichtlich-philosophisch-literaturanalytisch]

Die Freie Altenarbeit Göttingen e. V. bietet in Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen Fort- und Weiterbildungen an:

Wie moderiere ich ein Erzählcafé? – Einführung mit praktischen Übungen und theoretischem Hintergrund: Tagesseminar im Januar 2008

Netzwerktreffen der Erzählcafé-ModeratorInnen im Dezember 2007

Reflexive Biographiearbeit – Konzepte, Methoden, Praxisfelder

Die einjährige berufsbegleitende Weiterbildung (9/07 – 9/08) richtet sich an Professionelle in pädagogischen und sozialen Berufen

Information: Freie Altenarbeit Göttingen: 0551 - 43606
www.reflexive-biographiearbeit.de

Kontakt: Freie Altenarbeit Göttingen e. V. – Zeitzeugenprojekt, Am Goldgraben 14, 37073 Göttingen
Tel.: 0551 - 43606
Mail: FreieAltenarbeitGoettingen@t-online.de
Internet: www.FreieAltenarbeitGoettingen.de

Kade, Sylvia (1994a): Altersbildung. Bd.1: Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt a. M.

Kade, Sylvia (1994b): Altersbildung. Bd.2: Ziele und Konzepte. Frankfurt a. M.

Kade, Sylvia (2001): Selbstorganisiertes Alter. Lernen in reflexiven Milieus. Bielefeld.

Projektgruppe Berufsorientierung in Südniedersachsen (2001): Von „no future“ keine Spur – Handreichung zur Durchführung von Erzählcafés zur Berufs- und Lebenswegplanung von Schülerinnen und Schülern, Frauenbüro der Stadt Göttingen.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main



Regina Meyer, Diplom-Sozialwirtin, ist Mitarbeiterin der Freien Altenarbeit Göttingen e. V., Mitbegründerin und Leiterin des Zeitzeugenprojektes der Freien Altenarbeit Göttingen e. V.; seit 1997 zugleich Mitarbeiterin im Frauenbüro der Stadt Göttingen und freie Trainerin des Penthesilea Instituts.

Meldungen

Bund will in „Zukunftsbereiche“ investieren

Bundesfinanzminister Peer Steinbrück kündigte im Mai gegenüber dem Haushaltsausschuss des Bundestages an, dass die Bundesregierung im Jahr 2008 in sechs bis sieben Zukunftsbereichen wie Bildung, Familie, Umwelt, Infrastruktur, Entwicklungszusammenarbeit und innere und äußere Sicherheit investieren wolle. Für diese Bereiche sollen insgesamt mehr als zwei Milliarden Euro zusätzlich zur Ver-

fügung gestellt werden. Diese Ausgaben seien möglich, da nach den jüngsten Steuerschätzungen mit Mehreinnahmen in der Größenordnung von 180 Milliarden Euro gerechnet wird. Die Bundesregierung will diese Mehreinnahmen zwar weiter dazu nutzen, die Nettokreditaufnahme zu senken und den Schuldenberg abzutragen, jedoch soll auch wieder mehr investiert werden.

In der Woche vom 10. bis 14. September wird der Bundestag erstmalig über den Etatentwurf der Regierung zum Haushalt 2008 beraten. Nach den Vorstellungen der Bundesregierung soll der Bund im kommenden Jahr 283,2 Milliarden Euro ausgeben und damit über 12,7 Milliarden Euro mehr als in diesem Jahr verfügen können.

AB-07-38

Neuordnung der Zuständigkeiten für Bildungsplanung

Bis Ende 2007 wird die 1970 durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern gegründete Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK), später in „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ umbenannt, ihre Tätigkeit fortsetzen. Mit Inkrafttreten der Föderalismusreform I am 1. September 2006 haben sich die verfassungsrechtlichen Grundlagen für die Tätigkeitsfelder der BLK geändert, indem die vormalige Gemeinschaftsaufgabe Bildungsplanung nunmehr entfallen ist. Stattdessen werden Bund und Länder durch die Neufassung von Artikel 91 b Absatz 2 GG dazu ermächtigt, aufgrund von Vereinbarungen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Ver-

gleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen zusammenzuwirken. Die Nachfolge der Bund-Länder-Kommission wird eine „Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK)“ antreten, die ab Januar 2008 ihre Arbeit aufnimmt. Grundlage dafür ist ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern, das von der Bundesregierung und den Regierungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland auf der Grundlage des Artikels 91 b des Grundgesetzes geschlossen wurde. Dieser neuen Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz gehören die für Wissenschaft und Forschung sowie die für Finanzen zuständigen Ministerinnen und Minister und Senatorinnen und Senatoren des Bundes und der Länder an. Es gehört zu ihren Aufgaben, alle Bund und Länder

gemeinsam berührenden Fragen der Forschungsförderung, der wissenschafts- und forschungspolitischen Strategien und des Wissenschaftssystems zu behandeln. Es ist das Ziel der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, die Leistungsfähigkeit des Wissenschafts- und Forschungsstandortes Deutschland im internationalen Wettbewerb zu steigern. Neben den laut Abkommen genannten Aufgaben können die Regierungschefs des Bundes und der Länder der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz auch weitere Aufgaben übertragen.

Das GWK-Abkommen ist dokumentiert auf der Website der BLK unter www.blk-info.de.

AB-07-39

Bildungsforschung und Bildungsberichterstattung weiterentwickeln

Nach der Vorlage des 1. Nationalen Bildungsberichts im Juni 2006 forderten die Koalitionsfraktionen

und die Bundestagsfraktionen der FDP und von Bündnis 90/Die Grünen die Bundesregierung

dazu auf, die Bildungsforschung künftig systematischer anzugehen und die bildungspolitische

Bestandsaufnahme weiterzuentwickeln. CDU/CSU und SPD würdigten den vorliegenden Bildungsbericht als einen „hervorragenden Einstieg in eine kontinuierlich stattfindende nationale Bildungsberichterstattung“, mit der die bisher in getrennten Berichten und Studien veröffentlichten Daten über alle Bildungsbereiche hinweg zusammengeführt würden. So entstehe ein Überblick von „Bildung im Lebenslauf“. Der Bildungsberichterstattung solle auch in Zukunft ein hoher Stellenwert beigemessen werden, damit sie zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Bildungsberichterstattung beitragen könne. In Konzeption und Methodik soll dieser Bildungsbericht weiter ausgestaltet werden, wozu beispielsweise auch die Weiterentwicklung von empiriegestützten Indikatoren in Bereichen wie dem informellen Lernen oder der Weiterbildung gehörten. Auch künftig soll ein unabhängiges Gremium von Wissenschaftlern aus allen Bereichen den Bildungsbericht zusammenstellen. Gemeinsam mit den Ländern sollen dann Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung auf allen Ebenen vereinbart werden, die durch koordinierte Maßnahmen in den jeweiligen Zuständigkeitsbereichen umzusetzen sind. Die Weiterentwicklung des Bildungswesens soll sich künftig noch stärker auf Ergebnisse der Bildungsforschung stützen. Künftig soll alle zwei Jahre

ein Nationaler Bildungsbericht erscheinen.

Die FDP bezeichnete in einem Antrag den Nationalen Bildungsbericht als Teil eines modernen Steuerungsinstrumentariums, das Bund und Ländern eine zielgerichtete und effektive Kooperation – bei Wahrung der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche – ermögliche. Bereits heute sollten jedoch die inhaltlichen Schwerpunkte der nächsten Nationalen Bildungsberichte benannt werden, wobei die FDP dazu unter anderem die Untersuchung von Ursachen für eine sinkende Beteiligung an der Weiterbildung zählt. Künftige Bildungsberichte sollten zeigen, wo die Stärken und Schwächen des föderalen Systems in Deutschland liegen und ob es gelinge, die Stärken voll zur Geltung zu bringen. Zum Schwerpunkt im nächsten Nationalen Bildungsbericht sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Erziehern und die Wertschätzung und Steigerung des öffentlichen Ansehens des Lehrer- und Erzieherberufs gemacht werden.

Die Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen verwies darauf, dass durch die Föderalismusreform I die Kompetenzen des Bundes im Bildungsbereich drastisch reduziert worden seien. Da nun die ehemalige Gemeinschaftsaufgabe Bildungsplanung abgeschafft und durch eine neue

Gemeinschaftsaufgabe ersetzt worden sei, werde es notwendig, die Qualität des deutschen Bildungswesens durch Bildungsforschung zu stärken, um neue Herausforderungen im Bildungssystem erkennen, Lösungswege für bereits identifizierte Probleme vorschlagen und begonnene Reformen im Bildungssystem auf ihre Wirksamkeit hin untersuchen zu können. Derzeit bestehe drängender Forschungsbedarf bei der Frage nach verlässlichen Daten im Bereich Weiterbildung, zur Studienstrukturreform, bei pädagogischen Konzepten zum Umbau von Halbtags- zu Ganztagschulen oder bei der Frage, wie der Zugang von Migrantinnen und Migranten zum Bildungssystem und ihr Bildungserfolg verbessert werden könnten.

Die Bundesregierung wird aufgefordert, bis September 2007 ein umfassendes Konzept zur Bildungsforschung vorzulegen und bei der Förderung der Bildungsforschung unter anderem die Schwerpunkte Unterrichtsqualität, Lehreraus- und Fortbildung, Weiterbildung, informelles Lernen und Bildungszugang zu setzen. Sie solle zudem dafür sorgen, dass die Ergebnisse aus der Bildungsforschung über den nationalen Bildungsbericht hinaus gemeinsam mit den Ländern in entsprechende Umsetzungsstrategien münden.

AB-07-40

Bildungspolitische Perspektiven

Diverse Studien haben zutage gebracht, dass Bildung ein Megathema in den meisten führenden Wirtschaftsnationen ist und in vielen OECD-Staaten der Ausbau der Bildungssysteme mit massiven

zusätzlichen Investitionen unterstützt wird. Die Investitionen in deutsche Bildungsinstitutionen bleiben im Vergleich dazu deutlich hinter dem OECD-Mittel zurück, wie beispielsweise Andreas

Schleicher, PISA-Koordinator der OECD, in einem Artikel für die GEW-Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“ betonte. Den zahlreichen Bekundungen der Politiker und Politikerinnen in Bund

und Ländern zum Trotz, Schüler stärker individuell fördern, die Qualität des Unterrichts verbessern und Schulentwicklung betreiben zu wollen, hapere und mangle es in der Bildungsrealität an allen Ecken und Enden. Es wird darauf hingewiesen, dass die Mittel für Bildung von 1995 bis 2004 – inflationsbereinigt – um etwas mehr als fünf Prozent zurückgegangen seien. Selbst nach dem PISA-Schock sei ein Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung, Wissenschaft und Forschung nicht feststellbar. Dagegen seien die privaten Aufwendungen für Nachhilfe und Lernmittel jedoch allein von 2003 bis 2005 um acht Prozent gestiegen.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft befürchtet, dass bei den Überlegungen zur Reform des Bildungssystems, an denen sich auch die Wirtschaft beteiligt, einer weiteren Privatisierung des Bildungswesens Vorschub geleistet wird. Diese Privatisierung reiche von der Einrichtung von Privatschulen über die Einbeziehung einzelner Unternehmen in den Schulbetrieb, dem Outsourcen einzelner Aspekte des Bildungsbereichs bis zur Etablierung und Stärkung von Marktmechanismen in der Bildung insgesamt. Gegenwärtig gebe es ein starkes Interesse, den ökonomisch riesigen, aber bislang dem direkten Zugang des privaten Kapitals weitgehend verschlossenen Bereich der Bildung zu öffnen.

Ende Mai präsentierten die Heinrich-Böll-Stiftung und das Institut der deutschen Wirtschaft gemeinsame Vorschläge für eine Bildungsreform im Rahmen einer Konferenz zum Thema Bildungspolitik. Beide Organisationen teilen die Überzeugung, dass das Bildungssystem auf den Übergang der Industriegesellschaft in die Wissensgesellschaft nicht hinreichend vorbereitet sei. In dem

Thesenpapier werden die sozialen und ökonomischen Trends beschrieben. Das Bildungssystem sei noch auf die Bedürfnisse einer traditionellen Industriegesellschaft orientiert, sei ineffizient und sozial selektiv. Die Aufgabe zukünftiger Bildungspolitik bestehe darin, den Bogen von frühkindlicher Erziehung, Schule, beruflicher Bildung und Hochschule bis zur Weiterbildung in den Blick zu nehmen. Erforderlich sei ein Denken über Ressortgrenzen und föderale Zuständigkeiten hinweg. Das alleinige Abstellen auf eine Steigerung der Bildungsinvestitionen greife jedoch zu kurz. Steigerungen des Mitteleinsatzes müssten mit Strukturformen verbunden werden, die auf die Qualitätssteigerung des Outputs zielen. Ziel sei ein leistungs- und ergebnisorientiertes Bildungssystem. Die noch zu schaffende Finanzstruktur solle sich an der gesamten Bildungsbiografie ausrichten. Bei den Empfehlungen, was öffentlich und privat zu finanzieren ist, orientiert sich die Heinrich-Böll-Stiftung an Gesichtspunkten der Teilhabegerechtigkeit, während das Institut der deutschen Wirtschaft die Antwort auf diese Frage von den Bildungsfunktionen auf den einzelnen Bildungsstufen ableitet.

Gemeinsam ist man der Auffassung, dass die Verstärkung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im öffentlichen Interesse liegt und deshalb öffentlich finanziert und reguliert werden soll. Im Bereich Schule fordern Heinrich-Böll-Stiftung und Institut der deutschen Wirtschaft, Schulen von der hohen Regulungsdichte zu befreien und ihnen stattdessen die Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Arbeit zu übertragen. Auf länderübergreifender Ebene sollten Rahmenstandards gesetzt und mit Hilfe für alle Länder verbindlichen Regelungen die Ausbil-

dungsreife aller Jugendlichen und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gesichert werden. Während die Bundesländer für die Einhaltung der vereinbarten Bildungsstandards zuständig sind, sollen Schulen und Schulträger für die Vermittlung gesetzter Bildungsziele und die Verbesserung von Chancengerechtigkeit verantwortlich sein. Der Bund soll Institutionen und Instrumente zur Entwicklung, Koordination, Evaluation und Kontrolle von Standards finanzieren, während die Länder über die Personalkosten hinaus auch die gesamte weitere Infrastruktur finanzieren sollen.

Die Empfehlungen gehen auch auf die Berufsausbildung und das Hochschulstudium ein und nehmen zuletzt die Weiterbildung als den quartären Bereich des Bildungswesens in den Blick, der sich in vielerlei Hinsicht grundlegend von den vorangehenden Bildungsstufen unterscheidet. Die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung betreffe vor allem die Sicherstellung von Rahmenbedingungen für ein leistungsfähiges, transparentes und flexibel auf veränderte Anforderungen reagierendes System. Dabei sprechen sich Heinrich-Böll-Stiftung und Institut der deutschen Wirtschaft für einen klaren Vorrang einer nachfrageorientierten Finanzierung in der Weiterbildung aus, der Teilnehmer und Adressaten verstärkt zu Lasten von Anbietern und Angebotsstrukturen fördern soll. Als geeignete Instrumente dafür werden Bildungssparen, Bildungskredite, Bildungsgutscheine und eine verbesserte steuerliche Förderung angesehen. Eine anteilige Sockelfinanzierung von „anerkannten“ Anbietern sollte durch eine gezielte Finanzierung von relevanten Maßnahmen und Zielgruppen ersetzt werden. Mit Landesmitteln finanzierte Maß-

nahmen seien grundsätzlich auszusprechen und nach einem Wettbewerb an den günstigsten oder besten Anbieter zu vergeben. An solchen Wettbewerben müssten sowohl öffentliche wie auch private Anbieter teilnehmen können. Gefordert wird auch ein obligatorisches Zertifizierungsverfahren für alle Anbieter, die eine öffentliche Finanzierung erhalten oder bei denen Bildungsgutscheine eingelöst werden können. Mit Zielvereinbarungen zwischen öffentlichen Geldge-

bern und (öffentlichen wie privaten) Weiterbildungsträgern solle überprüft werden, ob die vereinbarten Ziele erreicht wurden. Generell wird gefordert, öffentlich finanzierte Maßnahmen und Programme regelmäßig zu evaluieren.

Die Fraktion Die Linke hat vom Bundestag gefordert, sich der Kommerzialisierung im Bildungswesen zu widersetzen, die unter anderem durch die wachsende Bedeutung privater Nachhilfe,

die aufgehobene Lernmittelfreiheit und die Zunahme von Privatschulen sowie durch finanzielle Spenden von Verbänden und Stiftungen voranschreite. Das mehrgliedrige Bildungssystem verschärfe soziale Ungleichheiten und diskriminiere. Die Bundesregierung soll das Umsatzsteuergesetz für Nachhilfe ändern und die Genehmigungspraxis von Privatschulen überprüfen.

AB-07-41

Weiterbildung in der Diskussion

Die Bundesregierung hat auf eine Anfrage der FDP-Bundestagsfraktion mitgeteilt, dass sie zurzeit an einer Gesamtstrategie „Lernen im Lebenslauf“ arbeite. In enger Zusammenarbeit mit allen für Bildung zuständigen Akteuren werde das Bundesministerium für Bildung und Forschung Anfang 2008 wissenschaftlich fundierte Empfehlungen vorlegen. Die FDP hatte in ihrer Kleinen Anfrage vom 5. Juli 2007 (Bundestagsdrucksache 16/5997) geltend gemacht, dass sich die deutsche Bildungslandschaft den vielen Möglichkeiten des lebenslangen Lernens und der Anpassung des Bildungssystems an dessen Anforderungen öffnen und sich darüber definieren müsse. Weiterbildung könne nur erfolgreich sein, wenn sie auf ein aktives Mitwirken aller Betroffenen stoße. Die Fragen zielen deshalb auch vor allem darauf, wie ein öffentliches Bewusstsein für Weiterbildung in der Bundesrepublik geschaffen werden könne und welche Maßnahmen die Bundesregierung plane, um die Bedeutung des lebenslangen Lernens zu steigern. In diesem Zusammenhang spielen auch Möglichkeiten durch

finanzielle und staatliche Anreize eine Rolle.

Die Bundesregierung will die Bildungsteilnahme insgesamt erhöhen. Die Verwirklichung des lebenslangen Lernens erfordere eine Vernetzung der Bildungsangebote in unterschiedlichen Zuständigkeiten, eine bessere Berücksichtigung der Schnittstellen zwischen Lernorten und Lernformen sowie eine Stärkung der regionalen Zusammenarbeit der Bildungsanbieter. Aus den Empfehlungen, die sie gemeinsam mit dem „Innovationskreis Weiterbildung“ erarbeite, wolle sie unter anderem bei der Umsetzung folgende Schwerpunkte in den Mittelpunkt stellen:

- Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt „Grundbildung für Erwachsene/funktionaler Analphabetismus“
- Nachqualifizierung junger Erwachsener
- Nutzung des informellen Lernens
- Entwicklung von Organisations-, Personal- und Kompetenzentwicklungsmodellen für Unternehmen

- Einführung des Weiterbildungssparens als neuem Instrument der Finanzierung
- Stärkung der Regionen, da diese bei der Verwirklichung des Lernens im Lebenslauf und der Stärkung der Weiterbildung eine Schlüsselrolle hätten.

An eine Pflicht zur Weiterbildung ist nicht gedacht, sondern die Bundesregierung will die Bevölkerung motivieren, sich fort- und weiterzubilden.

Geplant ist, im Rahmen des Weiterbildungssparens eine dem Bildungsgutschein ähnliche Modellkomponente, die so genannte Weiterbildungsprämie, einzuführen. Auf die Frage, welche Möglichkeiten die Bundesregierung sieht, bessere empirische Daten über den Stand der Weiterbildung zu bekommen, verweist die Bundesregierung auf das von ihr geförderte Berichtssystem Weiterbildung, das zur wesentlichen Verbesserung der Datenlage geführt habe. Verwiesen wird zudem auf ein Forschungsprojekt, das unter anderem die Entwicklung von Indikatoren zum infor-

mellen Lernen in der Weiterbildung zum Ziel hat, um die Möglichkeiten zur Darstellung von Zusammenhängen zwischen formalisierten Lernprozessen und informellen Lernaktivitäten zu verbessern.

Die Einführung eines Weiterbildungsfinanzierungsgesetzes sieht die Bundesregierung nicht vor, sie will jedoch das Instrument des Bildungssparens weiter ausgestalten und dabei unter anderem Weiterbildungsdarlehen und Weiterbildungsprämien einführen, deren Inanspruchnahme Beratungsgespräche obligatorisch machen. Durch das Instrument des Bildungssparens soll die Wahrnehmung der Bedeutung von Weiterbildung im Bewusstsein der Bevölkerung geändert werden. Die Bundesregierung verweist auf internationale und nationale Beispiele zur Finanzierung von Weiterbildung, die gezeigt hätten, dass finanzielle Anreize erhebliche Mobilisierungseffekte entfalten könnten.

Weite Teile der Antwort beziehen sich auf Fragen, die die Weiterbildung Arbeitsloser über die Bundesagentur für Arbeit betreffen.

Im Juni hatte die Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Linksfraktion mitgeteilt, dass im Jahr 2006 die staatlichen Zuschüsse für die Weiterbildung von Arbeitslosen erstmals seit fünf Jahren wieder gestiegen seien. Waren es im Jahr 2005 noch rund 850 Millionen Euro, stiegen die Ausgaben in 2006 auf rund 904 Millionen Euro. Im Jahr 2001 wurden allerdings noch etwa 2,8 Milliarden Euro in die Weiterbildung von Arbeitslosen investiert.

In ihrer Antwort weist die Bundesregierung auch darauf hin, dass die Einführung der Bildungsgutscheine und rückläufige Teilnehmerzahlen in den vergangenen Jahren bis 2005 zu einem stärkeren Wettbewerb zwischen den Weiterbildungsanbietern mit verstärkten Anstrengungen bei der Teilnehmergewinnung geführt hätten. Staatlich finanzierte Bildungsgutscheine stärkten die Verantwortung der Teilnehmer für eine erfolgreiche berufliche Eingliederung. Der Bildungsgutschein könne jedoch nur in Anspruch genommen werden, wenn der Teilnehmer zuvor von der Bundesagentur für Arbeit beraten worden sei.

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Rheinland-Pfalz hat einen Evaluationsbericht zur Weiterbildung im eigenen Land für das Jahr 2005 vorgelegt. Danach nahmen insgesamt 14.115 Frauen und Männer im Jahr 2005 im Rahmen der Schwerpunktförderung der Volkshochschulen und anderer Landesorganisationen der Weiterbildung in Rheinland-Pfalz an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Die Landesregierung hatte für ihre Schwerpunkte zusätzlich zur Regelförderung der Weiterbildungsträger rund 842.000 Euro zur Verfügung gestellt. Damit wurden Maßnahmen in den Bereichen Alphabetisierung, Nachholen von Schulabschlüssen, Kinderbetreuung, Gleichstellung, Bildungsfreistellung, Migration und die Weiterbildung von Weiterbildungsfachleuten gefördert.

Weitere Informationen zum Evaluationsbericht der Weiterbildung 2005 in Rheinland-Pfalz gibt es unter www.mbwjk.rlp.de/bildung/weiterbildung.

AB-07-42

1. Deutscher Weiterbildungstag in Berlin

Am 15. Juni fand bundesweit der 1. Deutsche Weiterbildungstag statt, den der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB) und der deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) initiiert hatten. An 500 Orten fanden unter der Schirmherrschaft von Bundespräsident Horst Köhler zahlreiche Veranstaltungen statt, die von rund 100.000 Menschen besucht wurden. Die Veranstalter werteten den 1. Deutschen Weiterbildungstag als großen Erfolg. Die

zahlreichen Möglichkeiten der Weiterbildung wurden bei verschiedenen Aktionen präsentiert. Dennoch wurde von den Veranstaltern auch auf die Defizite in der Weiterbildung hingewiesen. Das Wort vom Lebenslangen Lernen sei zwar in aller Munde, die Praxis sehe aber leider anders aus, konstatierte die Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes, Prof. Rita Süßmuth. Laut Bildungsbericht 2006 haben Bund, Länder und Kommu-

nen seit dem Jahr 2000 rd. 332 Millionen Euro im Weiterbildungsbereich gekürzt, und Deutschland rangiert im OECD-Vergleich im unteren Drittel auf Platz 23.

Der 1. Deutsche Weiterbildungstag fand Aufmerksamkeit in Politik und Medien. Zahlreiche Prominente unterstützten die Initiative. Zum Auftakt des Weiterbildungstages wurden im Rahmen einer feierlichen Veran-

staltung Ehrenpreise des Deutschen Weiterbildungstages verliehen und eine „Berliner Erklärung zur Weiterbildung“ veröffentlicht, für die bereits zahlreiche Unterschriften gesammelt wurden. Bund, Länder und Kommunen, Unternehmen, Gewerkschaften und Kirchen werden zu einer Weiterbildungsoffensive aufgerufen, der Appell richtet sich jedoch vor allem an die politisch Verantwortlichen, die aufgefordert werden, Rahmenbedingungen zu schaffen, damit zukünftig mehr Menschen Weiterbildungsangebote nutzen können. In der Berliner Erklärung

werden unter anderem verbesserte Weiterbildungsangebote für Migrantinnen und Migranten, mehr Weiterbildungsmöglichkeiten für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Senioren und bundeseinheitliche, gesetzliche Rahmenbedingungen für die Weiterbildung sowie klare Regelungen der Finanzierung von Bildungsmaßnahmen gefordert. Staat, Wirtschaft und Gesellschaft sollen mehr in Weiterbildung investieren, um mit dem rasanten technologischen Wandel Schritt halten und die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands sichern zu können. Menschen ohne

Schulabschluss, ohne Ausbildung oder Arbeit sowie Analphabeten sollen durch Weiterbildung eine zweite Chance erhalten. Nicht zuletzt sei eine lebendige und gefestigte Demokratie auf die Unterstützung und Mitwirkung von Bürgern und Bürgerinnen angewiesen. Weiterbildung vermittele politische Beteiligungskompetenz, fördere das Urteilsvermögen und leiste damit einen wesentlichen Beitrag zur demokratischen Kultur, weshalb sie besonderer Förderung bedürfe.

AB-07-43

Lage der Bildungsanbieter hat sich verschlechtert

Im Juli legte die Bundesregierung ihre Antwort auf eine Kleine Anfrage der Fraktion Die Linke vor, die Auskunft zur wirtschaftlichen und sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung gefordert hatte. Die Fragesteller wiesen darauf hin, dass in der allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahren ein deutlicher Rückgang von Teilnehmer/-innen sowie ein Abbau der Kapazitäten bei Bildungsträgern zu beobachten sei. Dies habe auch deutliche Konsequenzen für die Lehrenden in der Weiterbildung, deren Zahl zurückgegangen und deren wirtschaftliche und soziale Lage insgesamt unsicherer geworden sei.

Die Bundesregierung verweist auf die schwierige Datenlage im Bereich der Weiterbildung, da lediglich Daten und Berichte aus Teilbereichen vorliegen. Nach Statistiken aus dem Bereich der Volkshochschulen ist die Zahl der neben- und freiberuflichen Kursleitenden in den Jahren 2000 bis

2005 um 0,8 Prozent gestiegen, während im gleichen Zeitraum die Stellen der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/-innen um 4,1 Prozent zurückgegangen sind. Zur Struktur des Personals wird ausgeführt, dass nach den Ergebnissen einer 2005 durchgeführten Befragung des Instituts für Wirtschafts- und Sozialforschung Anfang 2004 insgesamt 14 Prozent festangestellte Lehrende, 74 Prozent freiberuflich/ auf Honorarbasis und 10 Prozent ehrenamtlich tätig waren. Diese Anteile variierten jedoch zwischen den unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen. Die Bundesregierung sei wegen der schwierigen Datenlage, der sehr heterogenen Struktur und der fehlenden Vergleichsmöglichkeiten im Bereich der Weiterbildung bei der Bewertung der Ergebnisse zurückhaltend.

Zur qualitativen Entwicklung der Arbeitsbedingungen für das lehrende Personal in der Weiterbildung kann die Bundesregierung keine Auskünfte erteilen, da ihr

dazu keine Informationen vorliegen.

Die Linksfraktion fragte auch nach dem Handlungsbedarf bei der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung der Weiterbildung und dem Zusammenhang mit der Qualität des Weiterbildungspersonals. Die Bundesregierung verweist auf die Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, mit denen in der Weiterbildungsförderung eine nachhaltige Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung in Gang gesetzt worden sei. Bei der nicht öffentlich finanzierten Weiterbildung fördere die Bundesregierung die Qualitätssicherung im Wesentlichen über die Unterstützung eines funktionierenden fairen Wettbewerbs der Sicherungssysteme und Zertifizierungen, zum anderen über die Unterstützung von Informationssystemen und Beratungsangeboten, um die Transparenz des Bildungsmarktes für Nutzerinnen und Nutzer zu erhöhen und sie in die Lage zu versetzen, hochwer-

tige Angebote zu identifizieren. Eignung und Qualifizierung des Personals würden in allen etablierten QS-Systemen berücksichtigt. Der von Bundesbildungs-

nisterin Schavan eingesetzte Innovationskreis Weiterbildung beschäftigen sich eingehend mit der Frage, wie sich ein neues Verständnis von Qualifikation der in

der Weiterbildung Beschäftigten auf die Qualität der Weiterbildung auswirken werde.

AB-07-44

Vorschläge zum Weiterbildungssparen

Die Bundesregierung hatte in ihrer Koalitionsvereinbarung festgelegt, dass sie durch Bildungssparen ein neues Finanzierungsinstrument entwickeln wolle und in der Zwischenzeit sind entsprechende Vorbereitungen dazu getroffen worden. Es zeichnen sich die Konturen eines Modells ab, das neue Finanzierungsoptionen der individuellen beruflichen Weiterbildung enthält.

Der Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung hatte bereits im Januar 2007 eine Expertenanhörung zum Thema „Lebenslanges Lernen – Bedarf und Finanzierung“ veranstaltet, bei der 16 Sachverständige aus Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft ihre Einschätzungen vortrugen. Im Frühjahr wurden drei namhafte Experten – Prof. Bert Rürup, Dr. Dieter Dohmen und Prof. Axel Börsch-Supan – vom Bundesministerium für Bildung und Forschung damit beauftragt, Gutachten für verschiedene Aspekte zu der Frage zu erstellen, wie künftig Weiterbildung finanziert und das Interesse an Weiterbildung gestärkt werden könne. Auf der Grundlage dieser Gutachten wurde ein Modell entwickelt, das aus folgenden Komponenten besteht:

- Entnahme aus dem Vermögensbildungsgesetz
- Weiterbildungsprämie
- Weiterbildungsdarlehen.

Während der Vorschlag zur Sparförderung im Vermögensbildungsgesetz darauf zielt, dass das Ansparguthaben auch vor Ablauf der Sperrfrist von in der Regel sieben Jahren für Weiterbildungszwecke verwendet werden darf, ohne dass der Sparer damit den Anspruch auf die Arbeitnehmersparzulage verliert, sieht die Weiterbildungsprämie vor, dass maximal 154 Euro erhalten kann, wer nach dem Vermögensbildungsgesetz zulageberechtigt ist, um 50 Prozent der Kursentgelte oberhalb einer Bagatellgrenze von 30 Euro zu finanzieren. Das Weiterbildungsdarlehen soll allen Menschen unabhängig von der Einkommenshöhe und der Einkommensform die Möglichkeit geben, für Investitionen in berufliche Weiterbildung von Kreditanstalten der öffentlichen Hand analog zu KfW-Studienkrediten Darlehen zu erhalten, die zu günstigen Konditionen, ohne individuelle Bonitätsprüfung, einkommensformunabhängig, auch für kostenintensivere Maßnahmen und für indirekte Kosten zur Verfügung stehen.

Alle diese Finanzierungsmöglichkeiten sollen an Beratungsangebote geknüpft werden, da Erfahrungen mit ähnlichen Finanzierungsmodellen im In- und Ausland zeigen, dass dies für den Erfolg von zentraler Bedeutung ist. Die Finanzierungsinstrumente sollen zudem die Nachfrageorientierung im Bildungsmarkt

stärken. Die Einführung des Modells soll mit einer Untersuchung einhergehen, mit der während der ersten drei Jahre geprüft werden soll, wie wirksam und funktional die Komponenten des Modells sind.

Der Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung erörterte im Juni ein zum Weiterbildungssparen von der Bundesregierung beschlossenes Eckpunktepapier, das sich an den Vorschlägen der Gutachter orientiert. Die CDU/CSU-Fraktion befürwortete die Vorlage und sprach sich für ein „Bündnis für Weiterbildung“ in Deutschland aus. Die SPD mahnte an, dass auch die Wirtschaft verantwortlich für die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter sei. Die FDP kritisierte, dass die mit dem Papier vorgeschlagenen Maßnahmen nicht weit genug gingen und die Förderung des Fernlernens sowie des E-Learnings gänzlich fehle. Die Linksfraktion bezeichnete den Inhalt als „dürftig“ und sah in der angestrebten Zielstellung eine Privatisierung der Weiterbildung. Gerade die bildungsfernen Schichten könnten mit den neuen Angeboten nicht erreicht werden. Auch die Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen konnte dem Eckpunktepapier nicht in allen Punkten folgen und erklärte, dass es falsch sei, mit dem Bildungssparen zu beginnen, bevor ein Bewusstseinswandel eingeleitet worden sei. Das Papier sage zudem nichts zur Rolle der Bundesagentur für

Arbeit aus, die für viele Menschen die erste Anlaufstelle für Weiterbildung sei. Die Bildungs- und forschungspolitische Sprecherin von Bündnis 90/Die Grünen, Priska Hinz, forderte einen

speziellen Anreiz zum Weiterbildungs sparen für die Geringverdienenden, die eine deutlich höhere Prämie bekommen sollen. Nur durch eine asymmetrische Förderung erhöhe sich die Ak-

zeptanz für einen eigenen Beitrag und könne diese Gruppe endlich für mehr Weiterbildung gewonnen werden.

AB-07-45

Gemeinsamer europäischer Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungsraum wird angestrebt

Die deutsche EU-Ratspräsidentschaft war der Anlass für den Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages, erstmals zu einer Konferenz einzuladen, an der Vorsitzende der Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungsausschüsse der Parlamente in den EU-Mitgliedsländern, des Europäischen Parlaments und der Beitrittskandidaten teilnehmen sollten. Leitbild der Konferenz, die vom 10. bis 11. Juni 2007 stattfand, ist die Förderung eines gemeinsamen europäischen Bildungs-, Wissenschafts- und Forschungsraumes. Es sei das Ziel europäischer Bildungspolitik, alle Begabungspotenziale auszuschöpfen und mehr Bildung für alle zu ermöglichen, damit die Basis für Wachstum und Wohlstand in Europa gesichert wird.

Die Staats- und Regierungschefs hatten im März 2000 in Lissabon eine Strategie für die Entwicklung einer europäischen Bildungspolitik beschlossen. Der Europäische Rat wollte die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt machen.

Allerdings bleiben die Mitgliedsstaaten in der Gestaltung ihrer Bildungssysteme autonom. Sie allein bestimmen Bildungsinhalte und -ziele. Das bedingt die Heterogenität der europäischen Bildungslandschaft, insbesondere in Deutschland, wo die Bundesländer zuständig für Bildungspolitik sind. Bereits die innerdeutschen Varianten in den Bildungsprogrammen führen deshalb zu beachtlichen Qualitätsunterschieden. Die Länder sind deshalb auch gefragt, wenn im EU-Ministerrat die deutschen Positionen in den Bereichen der Bildungs- und Kulturpolitik vertreten werden.

Die Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland hat in einer neuen Ausgabe ihrer EU-Nachrichten ein Heft allein dem Thema Lebenslanges Lernen gewidmet. Es beschreibt die Ziele der europäischen Bildungspolitik und stellt das neue Programm für Lebenslanges Lernen vor. Dieses Heft ist zu beziehen über die Adresse der Europäischen Kommission in Deutschland, Unter den Linden 78, 10117 Berlin.

Seit Anfang 2007 setzt sich eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe mit

dem Europäischen Qualifikationsrahmen auseinander und bemüht sich um die Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, dessen Ziel es ist, eine höhere Transparenz der Bildungswege zu ermöglichen und die Voraussetzungen für verbesserte Information und Mobilität aller Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer und Beschäftigten zu schaffen. Basis dafür ist der Europäische Qualifikationsrahmen, ein Raster von Qualitätselementen, auf das sich die EU-Staaten verständigt haben und an dem sich die nationalen Strukturen ausrichten sollen. Der EQR soll es ermöglichen, die Qualifikationen der verschiedenen Aus- und Weiterbildungssysteme innerhalb der EU zu beschreiben. Acht Referenzebenen verdeutlichen, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, unabhängig davon, in welchem Zusammenhang die Qualifikationen erworben wurden. Der EQR umfasst allgemeine Bildung und Erwachsenenbildung genauso wie berufliche Aus- und Weiterbildung und höhere Bildung.

AB-07-46

Jugendpolitik in nationaler und europäischer Perspektive

Im Mai führte der Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages ein Gespräch mit dem Kommissar der EU für Bildung, Jugend und Kultur, Jan Figel, bei dem es um Jugendpolitik in der EU und in Deutschland ging. Figel stellte das neue EU-Jugendprogramm „Jugend in Aktion“ sowie die jugendpolitischen Aktivitäten im Rahmen der EU-Ratspräsidentschaft vor. Er sprach sich dafür aus, die Jugend an der Gestaltung der Jugendpolitik zu beteiligen, und unterstrich die Bedeutung der Freiwilligendienste Jugendlicher in Europa, die ausgebaut werden sollen. Die europäische Jugend- und Bildungspolitik zielt darauf, gleiche Chancen beim Zugang zu Bildung zu schaffen.

Im Juni fand ein Europäisches Jugendtreffen in Berlin statt, das vom Deutsch-Französischen Jugendwerk gemeinsam mit dem Deutsch-Polnischen Jugendwerk und der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) realisiert wurde. Bei der Eröffnung durch den Parlamentarischen Staatssekretär im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Hermann Kues, konnten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 27 EU-Mitgliedsstaaten begrüßt werden. Kues würdigte die Austauschprogramme der Bundesregierung, den Europäischen Freiwilligendienst und die internationalen Hochschulkooperationen, die unverzichtbar

für das Zugehörigkeitsgefühl und den Zusammenhalt in der Europäischen Union seien. Trotz erfreulicher Entwicklungen bei den verschiedenen Austauschprogrammen verhinderten immer noch herrschende Sprachbarrieren, dass sich Jugendliche zu einer Arbeitsaufnahme im Ausland entschließen. Die deutsche Ratspräsidentschaft habe sich deshalb besonders für Chancengleichheit und gesellschaftliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen eingesetzt und die Mitgliedsstaaten und die Europäische Kommission ermutigt, dafür entsprechende Voraussetzungen zu schaffen.

AB-07-47

Bundestagsabgeordnete planen Gründung eines parlamentarischen Netzwerkes für Menschenrechte

Der Ausschuss für Menschenrechte und humanitäre Hilfe hat die Vorsitzenden der Menschenrechtsausschüsse der Parlamente in den EU-Mitgliedsstaaten eingeladen, um ein parlamentarisches Netzwerk für Menschenrechte zu gründen, mit dem die europäische Menschenrechtspolitik wirksamer vertreten werden kann. Eine zusammenhängende und wirksame EU-Menschenrechtspolitik werde noch durch zu viele Schwachstellen behindert, betonte die Vorsitzende des Ausschusses für Menschenrechte und humanitäre Hilfe, die SPD-Abgeordnete Prof. Dr. Herta Däubler-Gmelin. Das neue parlamentarische Netzwerk werde den Mitgliedsstaaten in der EU helfen, den Menschenrechten in der EU mehr Durchsetzungskraft

zu geben. Dabei solle auch mit den Menschenrechtsorganisationen der Zivilgesellschaft eng zusammengearbeitet werden.

An der Konferenz in Berlin nahmen neben den Vorsitzenden auch der Menschenrechtskommissar des Europarates, Thomas Hammarberg, die persönliche Beauftragte für Menschenrechte des Generalsekretärs des Rates der Europäischen Union und Hohen Vertreters für die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik, Dr. Riina Kionka, sowie der Beauftragte der Bundesregierung für Menschenrechtspolitik und humanitäre Hilfe im Auswärtigen Amt, Günter Nooke, teil.

Herta Däubler-Gmelin machte auf der Konferenz Vorschläge für eine

bessere parlamentarische Vernetzung. Das Auswärtige Amt legte die Haltung der deutschen Ratspräsidentschaft dar. Auf der Konferenz berichteten die Vertreter/-innen von Menschenrechtsausschüssen aus den EU-Mitgliedsstaaten über die nationale Menschenrechtspolitik. Die kommenden Monate wollen die beteiligten Parlamentarier nutzen, um die aufgenommenen Kontakte zu verstärken und sich weiter zu vernetzen. Ein nächstes Treffen ist im kommenden Frühjahr geplant.

Ein Netzwerk für demokratische Bildung und Menschenrechtserziehung in Europa besteht bereits seit einigen Jahren. Es entstand auf Initiative des Arbeitskreises deutscher Bildungs-

stätten, der auch durch seine frühere Referentin für Internationale Arbeit, Dr. Hannelore Chiout, im Vorstand vertreten ist. Die letzte Mitgliederversammlung dieses Netzwerks, DARE, fand Mitte Juni in Sofia statt. Die Mitgliederversammlung nahm drei neue Mitglieder auf,

so dass DARE auf nunmehr 39 Mitglieder gewachsen ist, die über 20 europäische Länder vertreten. Die MV beschloss zudem den Arbeitsplan für 2007/2008, der eine Erweiterung des Netzwerkes ebenso vorsieht wie die Ausarbeitung von Kriterien für die Mitgliedschaft, den Relaunch

der Internetpräsenz von DARE und ein Pilotprojekt, das die Präsentation von Aktivitäten der Netzwerkmitglieder zum Thema Menschenrechte unter einem gemeinsamen Slogan präsentieren soll.

AB-07-48

Jugendpolitik auf Bundesebene

Die Bundesregierung hatte im Frühjahr 2007 in ihrer Antwort auf eine Große Anfrage der Bundestagsfraktion Bündnis 90/ Die Grünen über die Situation von Jugendlichen in Deutschland berichtet, wobei der Fokus auf Perspektiven von Jugendlichen durch Zugänge, Teilhabe und Generationengerechtigkeit lag. Die Fragesteller hatten geltend gemacht, dass eine jugendgerechte Politik ihren Fokus auf die Unterschiedlichkeit von Lebensrealitäten, auf differenzierte Lebenswelten von Jugendlichen und die Vielfalt des Jungseins richten müsse und dabei zu berücksichtigen sei, dass Jugendpolitik Freiräume für individuelle Bewältigungsstrategien schaffen und Chancengleichheit gewährleisten müsse. Dabei könne Jugendpolitik nur als langfristige Querschnittsaufgabe und nachhaltige Zukunftspolitik verstanden werden.

Die Bundesregierung betont den hohen Stellenwert der Jugendpolitik in ihrer Arbeit. Sie bestätigt, dass dieser Bereich als Ressort- und Querschnittspolitik gesehen wird. Jugendpolitik sei zu verstehen als aktivierende Politik für und mit der Altersgruppe der ca. 12- bis Ende 20-Jährigen. Sie sei eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, deren Herausforderungen sich alle gesellschaft-

lichen Gruppen und Akteure stellen müssten.

Dabei stellte die Bundesregierung im Rahmen eigener Zuständigkeit drei zentrale Handlungsschwerpunkte in den Mittelpunkt ihrer Jugendpolitik:

- die Verbesserung der sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen
- die Stärkung der Zivilgesellschaft durch die Förderung von Beteiligungsmöglichkeiten und Eigeninitiative
- die Verbesserung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen.

Zur Frage, wie die Bundesregierung die Einbeziehung von Jugendlichen bei allen ihre Interessen berührenden Planungen und Vorhaben sicherstellen wolle, betont die Bundesregierung, dass sie sich ausdrücklich für die Beteiligung von Jugendlichen einsetze und durch einen Kinder- und Jugendreport, an dem mehrere Kinder und Jugendliche gearbeitet haben, sowie durch das mit den Projektpartnern Bundeszentrale für politische Bildung und Deutscher Bundesjugendring aufgelegte dreijährige Aktionsprogramm für mehr Jugendbeteiligung die Einbindung von Kindern und Jugendlichen gewährleisten.

Auch auf europäischer Ebene setze sie sich dafür ein, dass Jugendliche in altersgerechter Weise in die Gestaltung der Europäischen Union einbezogen würden.

Das neue EU-Programm „Jugend in Aktion“ solle die Möglichkeiten eröffnen, der Politik- und Demokratieskepsis von Jugendlichen, die durch verschiedene Jugendstudien belegt wurde, entgegenzuwirken. Bei der politischen Bildung von Jugendlichen verweist die Bundesregierung auf die inhaltlichen Schwerpunkte im Programm Politische Bildung des Kinder- und Jugendplans und die Bundeszentrale für politische Bildung, die sich verschiedene inhaltliche Themenschwerpunkte setzt, die mit den von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten freien Trägern vereinbart werden. Zur Förderung von sozialem, politischem, ökologischem und kulturellem Engagement junger Menschen verweist die Bundesregierung auf die von ihr geförderten Maßnahmen, die EU-Aktionsprogramme und die Europäischen Freiwilligendienste, die besondere Voraussetzungen für die Förderung des Engagements jugendlicher Zielgruppen bieten. Gemeinsam mit der Deutschen Nationalagentur Jugend für Europa werde derzeit im Auftrag der Europäischen Kommission ein Instrumentarium

zur Bescheinigung und Zertifizierung nicht-formaler Lernerfahrungen im Rahmen des Programms Jugend in Aktion entwickelt. Dies sei eine Möglichkeit zur Anerkennung dessen, was die Jugendlichen in den Projekten gelernt und geleistet hätten. Zudem prüfe die Bundesregierung, wie künftig ein verstärktes Augenmerk auf informellen Kompetenzerwerb in Freiwilligendiensten gelegt werden könne.

Der Deutsche Bundestag beriet über die Antwort der Bundesregierung, die in der knapp 290 Seiten starken BT-Drucksache 16/4818 veröffentlicht wurde, erst am 21. Juni. Dabei stellte Kai Gehring (Bündnis 90/Die Grünen) für seine Fraktion fest, dass die Antwort der Bundesregierung kein jugendpolitisches Gesamtkonzept vorstelle, sondern nichts als einen Flickenteppich liefere. Die Antworten der Koalition auf die Situation benachteiligter Jugendlicher seien mehr als dürftig. Auf die zentrale Frage nach konkreten Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche antworte die Bundesregierung mit dem Ausbau der Kinderbetreuung. Dies sei zwar ein lobenswertes Ziel, helfe der heutigen Jugendgeneration jedoch überhaupt nicht. Der Abgeordnete appellierte an die Bundesjugendministerin, eine klare Anwältin der Kinder- und Jugendhilfe zu werden. Es sei wichtig, die Strukturen und Verfahren der Kinder- und Jugendhilfe in den einzelnen Bundesländern auch nach der Föderalismusreform nicht zu zerschlagen, wie es gerade in Niedersachsen passiere. Die Bundesjugendministerin solle nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche in den Mittelpunkt ihres Handelns stellen.

Auch Miriam Gruß von der FDP-Fraktion bemängelte das Fehlen einer eigenständigen Jugendpolitik, die stiefmütterlich vernachlässigt werde. Die Ministerin verstehe unter Kinder- und Jugendpolitik die Förderung von Eltern und mache dies auf jeder einzelnen Seite ihrer Antwort deutlich. Kinder- und Jugendpolitik werde als Anhängsel der Familienpolitik begriffen, nicht aber als Unterstützung der Kinder und Jugendlichen selbst. Kerstin Griese (SPD), Vorsitzende des Bundestagsausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, würdigte das Bemühen der Bundesregierung im Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe, die Förderung des Engagements in der Zivilgesellschaft, des Freiwilligendienstes von Jugendlichen und des Einsatzes für Demokratie und Toleranz. Sie begrüßte die Ausweitung der Freiwilligendienste und das Aktionsprogramm für mehr Jugendbeteiligung. Um Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und Migrationsfamilien zu erreichen, sollten auch neue Formen des Engagements ermöglicht werden.

Diana Golze von der Fraktion Die Linke warf der Bundesregierung vor, eine Jugendpolitik ohne einen Hauch von Innovation oder neuen Ideen, ohne Gesamtkonzept und ohne einen roten Faden zu betreiben. Ein sofortiges Umdenken sei ebenso nötig wie eine Stärkung der Kinder- und Jugendhilfe. Der Begriff der Generationengerechtigkeit werde in einem Zusammenhang gebraucht, der einen angeblichen Kampf zwischen den Generationen feststelle und nicht berücksichtige, dass die wirklichen Widersprüche in der Gesellschaft nicht zwischen Alt und Jung, sondern zwischen Arm und Reich liegen.

Jürgen Kucharczyk (SPD) mahnte an, dass Jugendliche beruflich oder sozial nicht auf der Strecke bleiben dürften. Jungen Menschen müsse die Möglichkeit zur Integration gegeben werden. Deshalb brauchten die Bereiche Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel besondere Aufmerksamkeit. Er sprach sich dafür aus, die Kinder- und Jugendrechte ins Grundgesetz aufzunehmen, um den Jugendlichen zu signalisieren, dass man sie ernst nehme.

Die Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Ursula von der Leyen, verwies in der Debatte auf die Heterogenität der Jugendlichen in Hinblick auf ihre Lebenslagen, Probleme, Gefährdungen oder Erfolge. Jugendliche brauchten von Anfang an gleiche Chancen, um ihre vielfältigen Fähigkeiten entwickeln zu können. Sie verteidigte die bereits in der Antwort genannten Handlungsschwerpunkte ihres Hauses, die in einer vernetzten Strategie umgesetzt werden sollten.

Auch der Deutsche Bundesjugendring bemängelte an der Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage Jugend, dass sie kein Bild einer jugendpolitischen Gesamtkonzeption biete. Zudem enthielten die Antworten der Bundesregierung wenig neue Informationen und blieben häufig unkonkret.

Der Deutsche Bundesjugendring hat für seine Mitgliedsorganisationen ein Diskussionspapier erarbeitet, das sich auf www.dbjr.de in der Rubrik Bundespolitik/Jugendliche in Deutschland findet.

AB-07-49

Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements

Die Bundesregierung hat, mit Bezug auf die Koalitionsvereinbarungen, im Frühjahr einen Gesetzentwurf vorgelegt, der die steuerlichen Rahmenbedingungen für das bürgerschaftliche Engagement verbessern sollte. Dieser Gesetzentwurf (BT-Drucksache 16/5200) stand im Mittelpunkt einer öffentlichen Anhörung des Finanzausschusses am 11. Juni. 42 Sachverständige nahmen Stellung zu den vorgeschlagenen Änderungen. Die Regierung hatte unter anderem vorgeschlagen, die Höchstgrenzen für den steuerlichen Abzug von Spenden zu vereinheitlichen und auf 20 Prozent anzuheben. Außerdem soll der so genannte Übungsleiterfreibetrag für nebenberufliche Tätigkeiten von 1.848 Euro auf 2.100 Euro im Jahr steigen. Ein Teil der Sachverständigen sah in dieser Vereinheitlichung und steuerlichen Besserstellung einen Schritt in die richtige Richtung, während andere sich daraus ergebende „Ungleichbehandlungen“ kritisierten. Kritik richtete sich vor allem an dem im Entwurf enthaltenen abschließenden Katalog gemeinnütziger Zwecke, da dies nicht vereinbar sei mit dem Bedürfnis einer stetig im Wandel begriffenen Gesellschaft.

Der Deutsche Bundesjugendring begrüßte grundsätzlich die Reform des Gemeinnützigkeits-

rechts, machte aber geltend, dass es auch jenseits des Steuerrechts Möglichkeiten zur Förderung des ehrenamtlichen Engagements gebe. Insbesondere Jugendliche hätten keinen Vorteil von Steuerbegünstigungen, da sie sich noch in Schule, Studium und Ausbildung befinden. Der DBJR forderte, Verwaltungsvereinfachungen zu schaffen, da der Umgang mit den Finanzbehörden für viele gemeinnützige Vereine häufig eine überfordernde und frustrierende Erfahrung bedeute. Deshalb sollten in kommenden Gesetzgebungsverfahren weitergehende Verbesserungen zur Verwaltungsvereinfachung und Erleichterung im Umgang mit Finanzämtern geprüft werden.

Anfang Juli nahm der Finanzausschuss den Gesetzentwurf der Bundesregierung zur weiteren Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements in einer geänderten Fassung an. Bei der Abstimmung enthielten sich die Oppositionsfraktionen geschlossen der Stimme. Anträge der FDP und von Bündnis 90/Die Grünen fanden keine Mehrheit.

Die Koalitionsfraktionen hatten in neun Anträgen Änderungen des ursprünglichen Regierungsentwurfs vorgeschlagen. Im Vordergrund steht dabei ein allgemeiner Freibetrag für Einnahmen aus nebenberuflichen Tätigkeiten im gemeinnützigen,

mildtätigen oder kirchlichen Bereich in Höhe von bis zu 500 Euro im Jahr, mit dem die Kosten abgegolten werden, die den ehrenamtlich Tätigen durch ihre Beschäftigung entstehen. Darüber hinausgehende Ausgaben müssen nachgewiesen oder glaubhaft gemacht werden. Bei Inanspruchnahme dieser Aufwandspauschale sollen nicht zusätzlich noch Aufwandsentschädigungen aus öffentlichen Kassen oder der so genannte Übungsleiterfreibetrag in Anspruch genommen werden. Zum Katalog der gemeinnützigen und spendenbegünstigten Zwecke in der Abgabenordnung wurde eine Lösung gefunden, die vorsieht, dass die Finanzbehörden der Länder eine Möglichkeit erhalten, Zwecke auch dann als gemeinnützig anzuerkennen, wenn diese nicht im Katalog der Abgabenordnung aufgeführt sind. Die Länder sind aufgefordert, eine Stelle innerhalb ihrer Finanzverwaltungen zu benennen, die für Entscheidungen über die Gemeinnützigkeit zuständig ist.

Der Bundestag beriet in zweiter und dritter Lesung am 6. Juli 2007 den geänderten Regierungsentwurf. Er wurde mit den Stimmen von CDU/CSU und SPD bei Enthaltung der drei Oppositionsfraktionen verabschiedet.

AB-07-50

Aktionstage Politische Bildung

Vom 5. bis 23. Mai 2007 fanden zum dritten Mal die Aktionstage Politische Bildung statt, die gemeinsam von der Bundeszen-

trale für politische Bildung, den Landeszentralen für politische Bildung und dem Bundesausschuss Politische Bildung veran-

staltet werden. Sie haben das Ziel, die Vielfalt der Akteure und Aktionen in der politischen Bildung zu präsentieren und die

Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf das breite und wichtige Angebot politischer Bildung in Deutschland zu lenken. In diesem Jahr beteiligten sich bundesweit über 120 Einrichtungen mit mehr als 400 Veranstaltungen an den Aktionstagen. Das Angebot reichte von Seminaren, Vorträgen, Diskussionen und Stadterkundungen über Ausstellungen, Kulturevents und Zukunftswerkstätten bis hin zu Kinoseminaren, Studienreisen und Kongressen.

Bei der Auftaktveranstaltung, die von Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, und der Präsidentin des Deutschen

Volkshochschul-Verbandes, Prof. Dr. Rita Süßmuth, eröffnet wurde, gab es eine Quizshow, auf der Teilnehmende verschiedener Generationen und Berufe gegeneinander antraten und ihr Wissen über Europa unter Beweis stellten. Beteiligt waren daran Prominente aus dem Fernsehen und dem Showgeschäft. In ihrer Eröffnungsrede erklärte Prof. Dr. Rita Süßmuth, dass das Thema „Integration und Beteiligung“ ihr Lebens- und Berufsthema sei und sie dies auch der politischen Bildung als Kernaufgabe mitgeben wolle. Es könne keine Demokratie ohne politische Bildung für alle geben. Dabei brauche politische Bildung Kontinuität.

Die Auftaktveranstaltung, die in den Kongress „Zukunft Europas“ der „Young European Professionals“ eingebettet war, wurde in den vorausgegangenen Monaten von rund 30 Jugendlichen konzipiert. Die „Young EU Professionals“ wurden von der Bundeszentrale und der Vertretung der EU-Kommission in Bonn zu Botschaftern für die Zukunft Europas ausgebildet, um andere Jugendliche für das Thema Europa begeistern zu können. In seiner Ansprache würdigte Thomas Krüger die Bedeutung der freien Träger und begrüßte die Zusammenarbeit mit dem Bundesausschuss Politische Bildung.

AB-07-51

Jugendprogramme gegen Rechtsextremismus

Ende Mai wollte die Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen von der Bundesregierung wissen, ob die neuen Programme gegen Rechtsextremismus effektiv genutzt werden, und wie die Zusammenarbeit zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Stellen realisiert wird. Die Grünen-Fraktion befürchtet, dass das Zusammenwirken staatlicher und nicht-staatlicher Akteure in vielen Fällen nicht funktioniert bzw. die notwendige Zusammenarbeit seitens öffentlich-rechtlicher Stellen nicht immer angestrebt werde.

Das Programm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ – „Vielfalt tut gut“ startete am 1. Januar 2007 und löste die Vorläufer-Programme „Civitas“ und „Entimon“ ab. In einer ersten Phase werden seit dem 1. Januar 2007 die ersten 24 lokalen Aktionspläne gefördert,

die von den beteiligten Bundesländern bis Ende des Jahres 2006 identifiziert und damit bereits vor Ablauf des vergangenen Jahres bewilligt werden konnten. Bis zum 31. Januar 2007 hatten fristgerecht 216 Kommunen, Landkreise und Zusammenschlüsse von Gebietskörperschaften eine Interessenbekundung eingereicht.

Die Bundesregierung teilte mit, dass sie für die Umsetzung des Programmbereichs „Entwicklung integrierter lokaler Strategien“ Leitlinien erlassen habe, die das Verfahren zur Entwicklung und Umsetzung eines lokalen Aktionsplanes regeln und Bestimmungen zum Inhalt dieses Plans und der Umsetzungsstruktur vor Ort beinhalten. Diese Leitlinien seien verbindlicher Bestandteil des Zuwendungsbescheides.

Die Gesamtsteuerung des Programms wurde in die Hände

der Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung (gsub) gegeben, die nach einer europaweit durchgeführten Ausschreibung als Regiestelle beauftragt wurde und über die sachgerechte Mittelverwendung und die Einhaltung der Leitlinien wachen soll. Durch die Leitlinien sei zudem verbindlich geregelt, dass die im Rahmen dieser Programme vergebenen Mittel nicht der Reduzierung von Länderausgaben oder kommunalen Ausgaben dienen dürfen. Falls dem zuwider gehandelt wird, werde die Förderung eingestellt.

Die Bundesregierung berichtete, dass sie für beide Nachfolgeprogramme einen gemeinsamen Beirat eingesetzt habe, der die Umsetzung der Programme und deren Zusammensetzung fachlich begleite. Dessen konstituierende Sitzung fand am 30. Mai 2007 in Berlin statt.

Die Programmevaluation der beiden Programme „Vielfalt tut gut“ und „Förderung von Beratungsnetzwerken – mobile Intervention gegen Rechtsextremismus“ erfolgt zentral durch das Deutsche Jugendinstitut, ergänzt und unteretzt durch eigenständige wissenschaftliche Begleitungen der Programmsäulen.

Die Bundesregierung verweist darauf, dass die Evaluationsergebnisse der Vorläuferprogramme „Civitas“ und „Entimon“ für die Konzeptentwicklung der neuen Bundesprogramme ein wesentlicher Ausgangspunkt gewesen seien. Insbesondere die Feststellung, dass wichtige Erfolgsfaktoren für eine nachhaltige Wirksamkeit dadurch bedingt sind, dass fachübergreifende Netzwerke und ein Zusammenwirken von zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteuren organisiert werden können, stelle sowohl die Grundlage für die Ausrichtung der lokalen Aktionspläne als auch die beabsichtigte Bündelung von Kompetenzen in den mobilen Beratungsnetzwerken dar.

Auch die Bundestagsfraktion Die Linke erkundigte sich nach der Umsetzung des Bundesprogramms „Jugend für Vielfalt, To-

leranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“. Ihre Frage zielte vor allem auf die Säule 2 des Programms, mit der überregionale Modellprojekte gefördert werden sollen. Dazu hatte es nach Auskunft der Bundesregierung 360 Interessenbekundungen gegeben, über deren Auswahl Ende Mai entschieden werden sollte. Die Bundesregierung verweist darauf, dass 85 themenbezogene überregionale Modellprojekte zur Förderung ausgewählt worden seien. Um gefördert zu werden, mussten nach einem Punktesystem mindestens 120 Punkte erreicht werden. Dabei gab es inhaltliche, zeitliche und personelle Bewertungskriterien. An der Bewertung waren 24 Experten beteiligt.

Die ausgewählten Modellprojekte wurden verschiedenen Themenclustern zugeordnet:

- Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus (darunter wurden zwei Mitgliedseinrichtungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten – das Jugendgästehaus Dachau und das Anne-Frank-Zentrum ausgewählt);

- Arbeit mit rechtsextremistisch gefährdeten Jugendlichen;
- Präventions- und Bildungsangebote für die Einwanderungsgesellschaft (darunter wurde das AdB-Projekt „Communis – gemeinsam lernen in der politischen Bildung“ ausgewählt);
- Früh ansetzende Prävention.

Es gibt weitere 34 Modellprojekte, die für ein Nachrückerverfahren festgelegt wurden, falls Haushaltsmittel zur Verfügung stehen.

Das AdB-Projekt „Communis – gemeinsam Lernen in der politischen Bildung“ wendet sich (nicht nur) an Jugendliche aus Migrantenfamilien. Neun Mitgliedseinrichtungen des AdB sind an diesem Projekt beteiligt und werden vom Sommer 2007 bis zum Sommer 2010 Seminare, Projekte und Workshops zum interkulturellen Lernen realisieren. Das Projekt zielt auf das Gelingen gemeinsamer Lern- und Arbeitserfahrungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und soll interkulturelle Kompetenz vermitteln, ohne dabei bestehende Konflikte zu ignorieren.

AB-07-52

Bemühungen um Integration

Die Bundesregierung hat mit dem von ihr vorgelegten Gesetzesentwurf zur Neuregelung des Asyl- und Ausländerrechts unterschiedliche Reaktionen provoziert. Dabei ging es insbesondere um die Bereiche Staatsbürgerschaftsrecht, Integration und Datenschutz. Integrationskurse, Einbürgerungstest und die Rücknahme der erleichterten Einbür-

gerung für Jugendliche standen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung, die im Rahmen einer Öffentlichen Anhörung im Innenausschuss des Deutschen Bundestages im Mai stattfand. Insbesondere Vertreter von Migrantenorganisationen kritisierten den Gesetzesentwurf, der darauf ziele, Einbürgerung zu erschweren und zu verhindern.

Auch der Vertreter des Deutschen Gewerkschaftsbundes sah in dem Gesetzesentwurf eine Abkehr von der bisherigen Integrationspolitik, weil man bei der Einbürgerung nach Bildungsstand und sozialer Herkunft selektieren wolle. Mit hohen Voraussetzungen wie qualifizierten Sprachkenntnissen und „Gesinnungstests“ versuche man Ein-

bürgerung zu erschweren und zu verhindern.

Die Bundesregierung hatte im Mai auf eine Große Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen hin bekundet, dass sie die Kooperation mit der islamischen Gemeinschaft verbessern wolle und unter Beteiligung der Länder und Kommunen nach Wegen zu einer weiteren gedeihlichen Kooperation suche. In Deutschland leben rund 3,4 Millionen Muslime, von denen etwa 1 Million die deutsche Staatsangehörigkeit erworben hat. Dabei geht man davon aus, dass nur etwa 10 bis 15 Prozent der Muslime in muslimischen Vereinigungen organisiert sind. Die Bundesregierung würde es jedoch begrüßen, wenn von muslimischer Seite auf der Ebene des Bundes und der Länder „repräsentative Vertretungen“ gebildet würden, die als Ansprechpartner in den Angelegenheiten auftreten könnten, bei denen ein Zusammenwirken zwischen staatlichen Stellen und Religionsgemeinschaften entweder verfassungsrechtlich geboten sei oder sonst im gemeinsamen Interesse liege. Man habe mit der Deutschen Islamkonferenz einen in Europa einmaligen Prozess eingeleitet, um zu einer Kooperation mit der islamischen Gemeinschaft zu finden.

Am 12. Juli fand der zweite Integrationsgipfel statt, den Bundeskanzlerin Angela Merkel als „fast historisches Ereignis“ bezeichnete. Die daran Beteiligten verständigten sich darauf, im Laufe eines Jahres einen Nationalen Integrationsplan zu erstellen, zu dem sechs Arbeitsgruppen eingerichtet wurden. Sie sollen sich mit den Themen

- Integrationskurse
- deutsche Sprache
- Bildung, Ausbildung und Ausbildungsmarkt

- Situation von Frauen und Mädchen
- Integrationsaktivitäten vor Ort
- Integrationsaktivitäten zur Stärkung der gemeinsamen Bürgergesellschaft

befassen.

Vor dem Integrationsgipfel hatte es jedoch Streit gegeben und zwei türkische Verbände drohten, dem Treffen fernzubleiben, was sie mit Ärger über das neue Zuwanderungsgesetz begründeten. Sie warfen der Bundesregierung vor, bei der Entstehung des Gesetzes Migranten ausgegrenzt und ihre Organisationen nicht gehört zu haben. Die Verschärfungen des geplanten Zuwanderungsgesetzes stünden in krassem Gegensatz zu den Zielen des Integrationsgipfels. Man könne nicht von Integration reden und gleichzeitig das Zuwanderungsgesetz verschärfen, wovon besonders türkisch-muslimische Einwanderer betroffen seien.

Zu den umstrittenen Fragen gehören die Orientierungskurse, die nach Paragraph 43 des Aufenthaltsgesetzes stattfinden. Seit 2005 haben insgesamt rund 359.000 Menschen die Möglichkeit zur Teilnahme an einem solchen Integrationskurs erhalten und 248.700 Personen das Angebot genutzt. So genannte „Altzuwanderer“ machen die Mehrzahl der Kursteilnehmer/-innen aus, während nur knapp 29 Prozent Neuzugewanderte sind. Die größte Gruppe mit 26,8 Prozent wird von türkischen Staatsangehörigen gestellt, 7,7 Prozent der Teilnehmenden stammen aus der Russischen Föderation.

Der Bundesausschuss Politische Bildung hat in einer Stellungnahme zu diesen Orientierungskursen Nachbesserungsbedarf geltend gemacht. Zwar werden

grundsätzlich die Anstrengungen zur Integration von Migrantinnen und Migranten durch das Angebot der Integrationskurse begrüßt, jedoch wird bemängelt, dass weder die bisherige Praxis der Orientierungskurse noch der Entwurf für ein geplantes Rahmencurriculum geeignet sei, das Interesse und den notwendigen „Ernstcharakter“ der für eine Integration so wichtigen Vermittlung von Teilhabekompetenzen zu unterstützen. Der Bundesausschuss Politische Bildung bedauert, dass die Träger der außerschulischen politischen Bildung, die durch ihn repräsentiert werden, in die Diskussion der Orientierungskurse und des Kurstests sowie die Erarbeitung der Curriculums nicht einbezogen wurden. Zu dem geplanten Vorhaben eines einheitlichen Curriculums wird in der Stellungnahme angemerkt, dass politische Bildung für Migrantinnen und Migranten nach den gleichen fachlichen Qualitätskriterien der Jugend- und Erwachsenenbildung erfolgen solle wie für deutsche Bürgerinnen und Bürger und sich an der Herkunftsgeschichte, des kulturellen Erfahrungskontextes sowie der aktuellen Lebenswelt der Teilnehmenden, ihren Interessen, sprachlichen, intellektuellen und emotionalen Voraussetzungen orientieren müsse und danach thematische und methodische Festlegungen zu treffen habe. Der vorliegende Curriculumentwurf biete dafür weder Zeit noch Raum. Ein kleinschrittiges und deskriptives Curriculum garantiere nicht den Lernerfolg und ein Interesse der Teilnehmer an Orientierungskursen, sondern erforderlich sei die Flexibilität didaktischer und inhaltlicher Entscheidungen. Diese Entscheidungen sollten auf der Grundlage fachpädagogischer und fachwissenschaftlicher Kompetenzen gefällt werden. Der bap als Orga-

nisation der Träger außerschulischer politischer Bildung bietet Fachkompetenz und Mitarbeit an der Ausgestaltung der Orientierungskurse an.

Die vollständige Stellungnahme des Bundesausschusses Politische Bildung ist dokumentiert in der Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“ 2/07 und auf der Home-

page des Bundesausschusses Politische Bildung; www.bap-politischebildung.de.

AB-07-53

Politische Akademie Tutzing feierte 50-jähriges Bestehen

Die Akademie für Politische Bildung in Tutzing wurde 50 Jahre alt. Zu ihren Initiatoren gehörte der damalige bayerische SPD-Vorsitzende Waldemar von Knoeringen. Vorgänger des derzeitigen Akademieleiters Prof. Dr. Heinrich Oberreuter waren die Professoren Felix Messerschmid (1958 bis 1970) und Manfred Hättich (1970 bis 1993). Bei der Jubiläumsfeier waren aus den Gründerjahren der Akademie Hildegard Hamm-Brücher, Hans-Jochen Vogel, Wilhelm Ebert und Karl Böck anwesend, begrüßt wurde auch Paula Linhart, die älteste noch lebende Beirätin, die inzwischen ihren 101. Geburtstag feiern konnte.

Hans-Jochen Vogel hatte den Entwurf zum Akademiegesetz

erarbeitet, das Grundlage für die Arbeit der Akademie ist. Akademieleiter Oberreuter hob die besondere Qualität dieses Gesetzes hervor, das den Ministerpräsidenten und den Vorsitzenden der größten Oppositionspartei bei der Berufung der Kuratoren zum Konsens zwinge. Die Akademie bemühe sich um Nähe und Zusammenarbeit mit den Parteien, wahre gleichzeitig aber auch Distanz. Oberreuter versicherte, dass er bislang keinen Fall unzielmäßiger parteipolitischer Intervention in die Akademiearbeit erlebt habe, und dankte in diesem Zusammenhang dem Landtag und seinem Präsidenten Alois Glück und dessen Vorgänger Johannes Böhm für die enge und fruchtbare Zusammenarbeit.

Der bayerische Ministerpräsident Edmund Stoiber würdigte die Akademie für Politische Bildung als „herausragende Denkfabrik“. Sie stehe für „fünf Jahrzehnte erfolgreiches wissenschaftliches und pädagogisches Wirken für Demokratie und Freiheit“, sagte Stoiber. Ihr Auftrag, permanente Überzeugungsarbeit für die Demokratie und die freiheitliche Grundordnung zu leisten, sei heute so aktuell wie vor 50 Jahren.

Nach Angaben der Staatskanzlei haben weit über 200.000 Bürger bisher an den Veranstaltungen und Seminaren der Akademie teilgenommen.

AB-07-54

Aus dem AdB

AdB-Projekt „Communis – Gemeinsam lernen in der politischen Bildung“

Aus dem mit jährlich 19 Millionen Euro ausgestatteten Bundesaktionsprogramm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ hat der AdB den Zuschlag für ein dreijähriges Modellprojekt mit einem Fördervolumen von 450.000 EUR erhalten. Das neue Projekt „Communis – Gemeinsam lernen in der politischen Bildung“ ist im Schwerpunkt „Interkulturelle Bildung“ angesiedelt und hat das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Projekten zum Inhalt. Der interkulturelle Lernprozess verläuft dabei informell. Lehrerinnen und Lehrer sollen bei den Veranstaltungen hospitieren und gemeinsam in einem weiteren Schritt Module zur Qualifizierung ihrer Berufsgruppe entwickeln und umsetzen.

An dem AdB-Verbandsprojekt sind neun Mitgliedseinrichtungen beteiligt: Arbeitskreis Entwicklungspolitik, Deutsch-Niederländische Heimvolkshochschule Europahaus Aurich, HVHS Haus Neuland, Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, Jugendbildungsstätte Kaubstraße, Jugendbildungsstätte Hütten, Jugendbildungsstätte „Mühle“, Jugendbildungsstätte Welper, LidiceHaus Bremen.

Das gemeinsame Projekt zielt auf das Gelingen von Lern- und Arbeitserfahrungen Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund. Die Jugendlichen sollen gemeinsam an einem Thema arbeiten oder etwas gemeinsam gestalten und dabei lernen, ihre gegenseitigen kulturellen und religiösen Unterschiede zu respektieren und als Bereicherung zu verstehen. Bestehende Konflikte sollen dabei nicht ignoriert, sondern gewaltfreie Wege der Konfliktlösung erfahrbar werden.

Der Hinwendung zu religiösem Fundamentalismus und Antisemitismus mit der sich daraus ergebenden Tendenz zur Desintegration soll dabei ebenso begegnet werden wie fremdenfeindlichem Denken und rassistischen Vorstellungen, die eine zunehmende Anziehungskraft entwickelt haben. Von den Erfahrungen und Möglichkeiten außerschulischer Jugendbildungsarbeit sollen Schulen durch gezielte Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer profitieren.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des über eine Laufzeit von drei Jahren angelegten Projekts liegen während des ersten Teils in der Realisierung von etwa 70 bis 90 Bildungsmaßnahmen in Form

von Seminaren, Projekten und Workshops, in denen junge Migranten/-innen zusammen mit deutschen Jugendlichen zu verschiedensten Themen aus dem Bereich der politischen Bildung arbeiten und ein gemeinsames Arbeitsergebnis bzw. Produkt erstellen. Die beteiligten Mitgliedseinrichtungen sind für die Durchführung der Maßnahmen verantwortlich. Management und Steuerung des Projekts wird eine Steuerungsgruppe übernehmen, die aus den Projektverantwortlichen der beteiligten Einrichtungen gebildet wird.

Hospitierende Lehrkräfte aus allgemein bildenden Schulen sollen die Maßnahmen begleiten und nach und nach zu entwickelnden Kriterien beobachten und evaluieren. Auf der Grundlage der gewonnenen methodischen und didaktischen Erkenntnisse sollen Fortbildungsmodule zum interkulturellen Lernen für Lehrkräfte entwickelt werden, die im Jahr 2009 in einer Pilotphase erprobt werden sollen.

Ein letzter Projektschritt sieht die Evaluierung und Dokumentation der einzelnen Schritte des Gesamtprojekts durch die Projektsteuerungsgruppe vor.

AB-07-54

Neue Kommunikationsplattform www.adb-net.de

Die neue Arbeits- und Kommunikationsplattform im Internet – „adb-net.de“ – wurde während einer Projektgruppentagung im Rahmen des Programms Politische Jugendbildung offiziell in Betrieb

genommen. Dieses internetgestützte Angebot soll die Arbeit und Kommunikation der Gremien und Arbeitsgruppen im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten unterstützen und den

bundesweit an den Mitgliedseinrichtungen tätigen Kollegen und Kolleginnen Möglichkeiten der Zusammenarbeit eröffnen, die über die eines klassischen Intranets hinausgehen. Neben der tra-

ditionellen Adress- und Terminverwaltung gibt es ein Forum, den Chat, Möglichkeiten zur Erstellung von Websites und die Dateiablage. Die Kommunikation in den jeweiligen Arbeitszu-

sammenhängen wird durch die ortsunabhängige Verfügbarkeit stark erleichtert. Mitgliedseinrichtungen des AdB können die Plattform auch für ihre eigene Organisation und für die Semi-

narbeit nutzen. Für Interessierte ist ein Schnupperzugang zum Kennenlernen des Programms möglich.

AB-07-55

Sommerschule Politische Jugend- und Erwachsenenbildung zum Thema Rechtsextremismus

Rechtsextremismus und die Herausforderungen an die politische Bildung – mit diesem bewusst gewählten Schwerpunktthema beschäftigte sich die diesjährige Sommerschule Politische Jugend- und Erwachsenenbildung, die während der ersten Juli-Woche im Internationalen Forum Burg Liebenzell stattfand. Rund 30 Teilnehmende von unterschiedlichen Trägern der politischen Bildung nutzten die vier Tage, um bei Vorträgen und in drei Workshops zu Themen aus dem Arbeitsfeld der politischen Bildung intensiv neue Methoden kennen zu lernen.



Festhalten von Arbeitsergebnissen

Klaus Farin vom Berliner Archiv der Jugendkulturen stellte das Projekt „Culture on the road“ vor, das jugendkulturelle Strömungen, wie z. B. HipHop,

Streetdance oder Graffiti, aufgreift und authentisch als Beitrag zur Gewalt- und Rechtsextremismusprävention einsetzt.

Bei verschiedenen Workshops hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden. Gertrud Gandenberger, Gastgeberin vom Internationalen Forum, führte die Teilnehmenden in ihrem Workshop in seminarpraktische Ansätze und Methoden zur Menschenrechtsbildung ein. Die Rolle der Fotografie in der politischen Bildung beschäftigte den Workshop „Visuelles Argumentieren“. Die Teilnehmenden produzierten Fotos in verschiedenen Versionen zur Unterstützung ihrer Argumente.

Vorträge zum Schwerpunktthema Rechtsextremismus rahmten die Arbeit in den Workshops ein. Den Eröffnungsvortrag hielt Prof. Benno Hafener über aktuelle Erscheinungsformen des Rechtsextremismus. Mit Beispielen aus seiner Forschungspraxis belegte er das Eindringen rechtsextremer Tendenzen in den Alltag einiger Regionen und Orte der Republik. Zu Fragen des Rechtspopulismus in Europa referierte der Bonner Politikwissenschaftler Prof. Dr. Frank



Erinnerungsfoto Sommerschule 2007

Decker. Er lieferte Definitionen, Beispiele und Erklärungen rechtspopulistischer Bewegungen in Europa. Durch das Besetzen von „Gewinnerthemen“ wie Arbeitslosigkeit oder Gewalt ist es den Parteien möglich, zu so genannten Identitätsparteien zu werden, die in Abgrenzung zur herrschenden Elite und ausgestattet mit einer charismatischen Führungspersönlichkeit (z. B. Ronald B. Schill, Pim Fortuyn) mehr kurz- als langfristig agieren können.

AB-07-56

Neue Publikationen aus dem AdB und seinen Mitgliedseinrichtungen



Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten hat seinen Bericht über das Jahr 2006 vorgelegt, der sich nun in einem neuen Ge-

wand präsentiert. Er dokumentiert die Arbeit von Verbandsgremien, Tagungen, Publikationen, Projekte, die internationale Arbeit und andere Aktivitäten des Verbandes.

Ein Anhang enthält die Anschriften von Geschäftsstelle, Mitgliedern, Fachkommissionen und Jugendbildungsreferent/-innen und dokumentiert die zu verschiedenen Anlässen formulierten Stellungnahmen des Verbandes im vergangenen Jahr.

Der **AdB-Jahresbericht 2006** erschien unter dem Titel „Politische Bildung stärken“ und ist kostenlos über die AdB-Geschäftsstelle zu beziehen.



Dort gibt es auch den **Jahresbericht 2006** über das **Programm „Politische Jugendbildung im AdB“**.

Die Jugendbildungsreferent/-innen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten informieren darin über ihre Aktivitäten, die sie im vergangenen Jahr in den drei von ihnen gebildeten Projektgruppen realisiert haben: Neue Medien,

Partizipation und interkulturelles Lernen. Darüber hinaus gibt der Bericht einen statistischen Überblick über die im jeweiligen inhaltlichen Zusammenhang durchgeführten Bildungsveranstaltungen und deren Teilnehmende und stellt die über das Programm geförderten Jugendbildungsreferent/-innen vor.

Das **Europahaus Aurich** hat sich an der Broschüre **„Europa auf der Straße“** beteiligt, der ein Projekt zugrunde liegt, das in der Broschüre und auf einem ihr beigelegten Film vorgestellt wird. Das Europahaus Aurich hatte die Federführung bei der Realisierung des Projekts, die Broschüre wurde herausgegeben vom Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und von Beate Schmidt-Behlau koordiniert und redigiert.

Die Broschüre verdeutlicht die Bemühungen, mit diesem Projekt innovative Methoden für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung unter anderem für benachteiligte Gruppen in der Bevölkerung zu schaffen, die mit dem Thema Europa noch weniger zu erreichen sind, als dies ohnehin schon bei den meisten Menschen der Fall ist. Die an dem Projekt beteiligten Einrichtungen aus den Ländern Polen, Frankreich, Deutschland, den Niederlanden und der Tschechischen Republik entwickelten europäische Module zu verschiedenen Themen; das Modul „Europa auf der Straße“ wurde für Menschen ent-

wickelt, die von Wohnungslosigkeit betroffen oder bedroht sind. Die Broschüre ist in deutsch-englisch erschienen und zu beziehen über das Institut für Internationale Zusammenarbeit des DVV, Obere Wilhelmstr. 32, 53225 Bonn.

Das **Gesamteuropäische Studienwerk e. V.** hat Ausgabe 1-2/2007 seiner Zeitschrift „aktuelle ostinformationen“ veröffentlicht. Neben Berichten über die Arbeit des Instituts und Buchbesprechungen enthält sie Beiträge zu den Themen Umweltschutz in Polen, innenpolitische Entwicklungen, zu deutsch-polnischen Jugendbegegnungen und zur politischen Kultur in Ungarn und Polen sowie ein Porträt der Republik Moldau.

Bezug: Gesamteuropäisches Studienwerk e. V. Vlotho, Südfeldstr. 2-4, 32602 Vlotho, www.gesw.de.

Das **Bildungswerk der Humanistischen Union NRW** legte im Juli seinen Überblick über die Arbeit im Jahr 2006 vor, der über Aktivitäten aus der Bildungs- und Projektarbeit informiert, ausgewählte Daten und Tendenzen präsentiert und über Perspektiven und Pläne für die Zukunft berichtet.

Bezug: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW, Kronprinzenstr. 15, 45128 Essen, www.hu-bildungswerk.de.

AB-07-57

Einladungen zu Fortbildung

„Sie waren dabei – Mitläuferinnen, Nutznießerinnen, Täterinnen im Nationalsozialismus“ ist das Thema des 8. Dachauer Symposiums zur Zeitgeschichte, das vom 5. bis 6. Oktober 2007 im Jugendgästehaus Dachau stattfindet. Es geht um Frauen, die im Nationalsozialismus an verschiedenen Stellen das nationalsozialistische System bejahten und stützten und selbst aktiv an Verbrechen beteiligt waren.

Infos: Barbara Thimm, Jugendgästehaus Dachau, Roßwachtstr. 15, 85221 Dachau, Tel. 08131/6177-19, www.jgh-dachau.de.

Die Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste veranstalten vom 11. bis 12. Oktober 2007 die Fachtagung „Freiwillig in die Zukunft? Freiwilligendienste zwischen Engagement und Wirtschaftlichkeit“ im Stephansstift in Hannover. Wie sollen sich diese von Zivildienst, „Ein-Euro-Jobs“ und anderen Angeboten unterscheiden? Wie soll dieses Lernfeld im Hinblick auf bürgerschaftliches Engagement gestaltet werden? Diese Fragen zur gesellschaftlichen Bedeutung der Freiwilligen-

dienste in Gegenwart und Zukunft sollen bei der Veranstaltung mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Politik und Einsatzstellen diskutiert werden.

Infos: Anja Krüger,
Internationale Jugendgemeinschaftsdienste (ijgd),
Tel. 05121/20661-56
(freitags 9.30 bis 13.00 Uhr),
E-Mail: fachtagung2007@ijgd.de,
www.fachtagung.ijgd.de.

AB-07-58

Personalien

Wenige Tage vor seinem 95. Geburtstag starb **Prof. Dr. Walter Hildebrandt** am 14. Juli 2007 in Luzern. Walter Hildebrandt war Gründungsmitglied des Gesamteuropäischen Studienwerks e. V. in Vlotho und dessen langjähriger Vorsitzender. Er gehört zu den Mitbegründern des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, war Mitglied des AdB-Vorstands von 1963 bis 1967 und vertrat im AdB über viele Jahre hinweg das Gesamteuropäische Studienwerk als Mitglied.

In Leipzig geboren, studierte er Soziologie, Geschichte, Philosophie und Wirtschaftswissenschaften in Leipzig, Königsberg, Wien und Prag. Nach seiner Promotion 1937 an der Universität Leipzig führte ihn sein Weg über die Universitäten Erlangen und Leipzig 1964 an die Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld, wohin er als Professor für Soziologie berufen wurde. Von 1958 bis zu seiner Berufung zum Professor leitete er das Gesamteuropäische Studienwerk hauptamtlich. In den Folgejahren war er bis ins hohe Alter ehrenamtlich im Vorstand des Trägervereins tätig. Als Mitglied im Präsidium der Ostakademie Lüneburg war er Mitbegründer und Mitherausgeber der Vierteljahreshefte „Deutsche Studien“. Schwerpunkte seiner Arbeit waren die Kultursoziologie und die Politische Soziologie, in Verbindung mit der Zeitgeistforschung. Prof. Dr. Walter Hildebrandt hat sich ein Leben lang im Rahmen der politischen Bildung für eine mündige Bürgergesellschaft eingesetzt. Mit ihm verstarb die letzte noch lebende Persönlichkeit aus dem Gründerkreis des Gesamteuropäischen Studienwerks.

AB-07-59

Dr. Eberhard Pies, Geschäftsführer des Arbeitnehmer-Zentrums Königswinter (AZK) und Mitglied im Vorstand des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, ging am 30. April 2007 in den Ruhestand. Nach 15 Jahren Tätigkeit im AZK wurde er am 24. Mai 2007 im Rahmen einer Feierstunde vom Vorsitzenden der Träger-Stiftung Christlich-Soziale Politik e. V., Werner Schreiber, und den Mitarbeitern des Hauses verabschiedet.

Sein Nachfolger des AZK, **Karsten Matthis**, trat sein Amt als Geschäftsführer am 1. Juli 2007 an. Dr. Eberhard Pies wird seine Tätigkeit im Vorstand des AdB bis zur nächsten Vorstandswahl weiter ausüben.

AB-07-60

Martin Westphal, seit Dezember 2006 neuer Leiter des Bildungshauses Zeppelin, übernimmt die Mitgliedschaft im AdB für die Bildungseinrichtung in Goslar. Er löst damit **Inge-Marie Lins** ab, die im April 2007 in den Ruhestand ging.

AB-07-61

Hans Meyer, Jugenddezernent beim Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL), verabschiedete am 5. Mai 2007 den stellvertretenden Leiter des LWL-Bildungszentrums Jugendhof Vlotho, **Rüdiger Beinroth**, in die Freistellungsphase seiner Altersteilzeit. Noch bis 2009 wird Rüdiger Beinroth jedoch weiterhin für den Jugendhof Vlotho tätig sein und Fortbildungskurse für Systemische Beratung leiten. Auch seine Praxis für Supervision, Coaching, Paar- und Familienberatung will er weiterführen.

AB-07-62

Am 1. Juni 2007 konnte **Heinz-Wilhelm Schnieders** sein 25-jähriges Dienstjubiläum im Europahaus Aurich begehen. In einer Feierstunde blickten Kolleginnen und Kollegen auf das Vierteljahrhundert zurück und ehrten den Jubilar.

AB-07-63

Jochen Leyhe, Referent im Veranstaltungsbereich der Theodor-Heuss-Akademie der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, nimmt Anfang August in Köln am Albertus-Magnus-Gymnasium die Lehrtätigkeit für die Fächer Sozialwissenschaften, Politik und Französisch auf.

AB-07-64

Nach zehn Jahren verabschiedete sich **Hans Dieter Köder** als Vorsitzender des Trägervereins der Landesakademie für Jugendbildung in Weil der Stadt. Zum neuen Vorsitzenden wählte die Mitgliederversammlung den CDU-Abgeordneten **Wilfried Mack**. Ihm steht als Stellvertreterin künftig die FDP-Abgeordnete Heiderose Berroth zur Seite. **Wilfried Minak** versieht als Delegierter der Sportkreisjugend Böblingen wie bisher das Amt des Schatzmeisters. Neu in den Vorstand gewählt wurde der Vorsitzende der SPD-Fraktion im Kreistag von Böblingen, **Peter Pfitzenmaier** aus Leonberg. **Jürgen Aydt** (DLRG-Jugend), **Sabine Feifel** (Württembergische Sportjugend), **Peter Gutzan** (Bosch), **Hartmut Liebscher** (DJO), **Heike Lück** (Stadtjugendring Böblingen), **Katrin Monauni** (Kreisjugendring Böblingen) wurden erneut als Beisitzer/-innen in den Vorstand gewählt, der zusammen mit Akademieleiter Knut-Alexander Hirnschall nun für drei Jahre die

Geschicke der Landesjugendakademie lenkt.

AB-07-65

Im April 2007 starb nach langer Krankheit **Prof. Dr. Paul Röhrig** im Alter von 81 Jahren. Röhrig ist eine der Gründungspersonen politischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Er war von 1954 bis 1970 als stellvertretender Leiter der VHS Köln für die politische Bildung zuständig und hatte dann an der Universität eine Professur für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung inne.

Seine 1964 erschienene Dissertation „Politische Bildung – Herkunft und Aufgabe“ war eine der ersten systematischen und historischen Begründungsversuche politischer Bildung in der Nachkriegszeit. Die politische Bildung und insbesondere die Arbeiterbil-

dung sollten ihn nicht mehr loslassen. So versuchte Röhrig in den 70er Jahren als Projektleiter von Haus Balchem das Vorbild der Leipziger Volkshochschulheime der 20er Jahre wieder zu beleben. In den 80er und 90er Jahren waren ihm neben der Geschichte der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt auf der Weimarer Zeit vor allem die Erinnerung an das Programm und Werk N.F.S. Grundtvigs, des geistigen Vaters der Heimvolkshochschulen, ein wichtiges Anliegen. Zum Schluss bedauerte er sehr, wie weit sich die Erwachsenenbildung und politische Bildung von ihrem sozialen Auftrag entfernt hatte.

Paul Ciupke

AB-07-66

Der Rechtsträger des JFF-Instituts für Medienpädagogik in

Forschung und Praxis hat einen neuen Vorstand. Die Mitgliederversammlung wählte erneut **Prof. Dr. Bernd Schorb** (Universität Leipzig) zum 1. Vorsitzenden. Alle bisherigen Vorstandsmitglieder wurden wieder gewählt: **Prof. Dr. Rüdiger Funiok** (Hochschule für Philosophie, München) als stellvertretender Vorsitzender, **Margrit Lenssen** (Redakteurin beim ZDF), **Marina Liebe** (Grundsatzreferentin beim Bayerischen Jugendring), **Klaus Lutz** (Pädagogischer Leiter des Medienzentrums Parabol Nürnberg), **Monika Schmidt** (Geschäftsführerin beim BZJR Oberpfalz), **Prof. Dr. Dieter Spanhel** (Universität Erlangen-Nürnberg) als Beisitzer/-innen. Neu in den Vorstand berufen wurde Hans-Peter Eurich als Beisitzer (Schulleiter einer Fachakademie für Heilpädagogik in Feucht).

AB-07-67

Hannelore Chiout hat immer die richtigen Leute zusammengebracht

Dr. Hannelore Chiout war seit 1975 Referentin für Internationale Arbeit und Kommissionen im AdB. In dieser Zeit hat sie viele Projekte auf den Weg gebracht und die Internationale Arbeit des AdB profiliert. Nicht zuletzt war sie Motor bei der Gründung des europäischen Netzwerks für Menschenrechte und Demokratieerziehung – DARE – dessen Vorsitzende sie nach wie vor ist. Auch die Entwicklung der Mädchen- und Frauenbildung im AdB hat sie mit viel Engagement vorangebracht. Anfang Mai hat für sie nun die Freistellungsphase ihrer Altersteilzeit begonnen. Die AdB-Mitgliederversammlung hatte sich bereits im vergangenen Herbst von ihr verabschiedet. Jutta Richter, AdB-Vorstandsmitglied und Vorsitzende der Kommission Europäische und Internationale Arbeit, erinnert sich an viele Begegnungen und gemeinsame Arbeitsschwerpunkte.



Hannelore Chiout war bis zum Mai 2007 Referentin für Internationale Arbeit und Kommissionen beim AdB.

Aber sie war noch viel mehr: Beharrliche Kämpferin für die Inter-

essen von Frauen und Mädchen im AdB, engagierte Europäerin und Friedensstifterin, die Mutter vieler internationaler Fachprogramme, Mentorin für junge Kolleg/-innen, Netzwerkerin, Initiatorin des europäischen Bildungsnetzwerks DARE... Es ist kaum möglich, ein vollständiges Bild von Hannelore

Chiouts Arbeit beim AdB zu zeichnen. Zum einen würde es den vorgegebenen Rahmen eines Artikels für die „Außerschulische Bildung“ sprengen, zum anderen würde es voraussetzen, mehrere Tage oder sogar Wochen in das AdB-Archiv einzutauchen, was mir nicht möglich ist.

So muss es bei dem Versuch einer Annäherung bleiben, um darzustellen, welcher Eindruck aus den zahlreichen Berührungspunkten unserer gemeinsamen Arbeit entstanden ist. Immerhin geht es hier um die gemeinsame Arbeit in drei Kommissionen: Die Kommission für Mädchen- und Frauenbildungsarbeit, die Kommission für Erwachsenenbildung und die Kommission für Europäische und Internationale Bildungsarbeit.

Kennengelernt habe ich Hannelore Chiout vor nun fast 30 Jahren bei dem ersten Frauenseminar des AdB in Ahrensburg, einem Seminar der gerade neu gegründeten und im AdB hart umkämpften Kommission für Mädchen- und Frauenbildung. Es war der Beginn einer Reihe von exzellenten Fortbildungsveranstaltungen für die Pädagoginnen im AdB.

Von diesem ersten Seminar ist mir nicht mehr sehr viel in Erinnerung geblieben. Das liegt aber nicht an der Qualität des Seminars, sondern an den vielen folgenden interessanten und spannenden Veranstaltungen im Laufe der Jahre, die bei mir die Konturen haben verschwimmen lassen. Aber sicher ist, dass nicht nur mich diese Seminare geprägt haben, und dass die Referentinnen im AdB davon in ihrer eigenen Bildungsarbeit profitierten. Besonders im Gedächtnis geblieben ist mir die Anrede. Hannelore wurde schlicht mit „Chiout“ angesprochen, weder mit ihrem Vornamen noch mit „Frau Chiout“, schon gar nicht mit „Frau Dr. Chiout“, sondern einfach mit „Chiout“.

Chiout, Uta Denzin von Broich-Oppert, Gabi Naundorf, auch Ulla Ohlms und natürlich Cillie Rentmeister und Tina Perincioli waren meine AdB-Frauen der ersten Stunde. Hannelore war nie

die Radikalste in ihren Forderungen und Meinungen, sondern in meiner Erinnerung eher eine Frau der leisen Töne. Aber die leisen Töne wurden beharrlich vortragen und damit leistete Hannelore viel Überzeugungsarbeit.



Hannelore Chiout mit Tochter Anna 1979

Wir waren im WannseeForum, in dem damals gerade eröffneten Atrium, einem neuen Seminarhaus mit einer Technikausstattung, von der andere Bildungsstätten nur träumen konnten. Es war ein weiteres Frauenseminar, wahrscheinlich zum Thema „Frauenbewegung – innere und äußere Räume“. Ich konnte daran überhaupt nur teilnehmen, weil Kinder mitgebracht werden konnten. So lief Hannelores Tochter Anna schon durch den Garten, während meine Tochter Jenny noch herumgetragen werden musste. Und Maria brachte zwar ihre Kinder nicht mit, zeigte aber die Fotos von insgesamt drei Kindern, die sie im Lauf der Zeit bekam, ehe sie sich durch beruflichen Wechsel von uns und dem AdB verabschieden musste.

Wir haben uns am Rande der Seminararbeit auch immer wieder über die Fortschritte unserer Töchter ausgetauscht. So weiß

ich, dass Anna schon sehr früh eine tolle Schwimmerin war und sich mutig von Sprungtürmen ins Wasser gestürzt hat.

Die AdB-Frauenseminare waren inhaltlich spannend, griffen immer die aktuellsten Themen auf, die gerade innerhalb der Frauenbewegung diskutiert wurden. Damit hatten sie oft Vorreiterinnenfunktion für die Arbeit in den Bildungsstätten. Bei uns jedenfalls war es so, dass nach dem Besuch des AdB-Seminars „Frauen und Frieden“ in unseren nächsten Bildungsplan dann auch ein Angebot zu diesem Thema aufgenommen wurde; so war es auch bei den anderen Seminaren. Hannelore schaffte es immer, Referentinnen zu engagieren, die sich bereits zu „ihrem“ Thema in der Szene einen Namen gemacht hatten. Die Seminare waren geprägt von Methodenvielfalt und Kreativität, die neben den neuen Inhalten ebenfalls in unsere Arbeit in den Bildungsstätten einfließen. Die Themen dieser Seminare waren:

- Frauen in der Geschichte
- Frauenbewegung – innere und äußere Räume
- Frauen im Nationalsozialismus
- Frauen und Frieden
- Rituale – Kulturformen und -normen
- Frauen in der Dritten Welt
- Frauen und neue Technologien
- Frauen und Macht
- Frauen und Geld – vom Selbstwert zum Mehrwert.

Ich weiß nicht mehr, warum die Frauenseminare dann eingestellt wurden, aber ich weiß, dass das Bedürfnis der Pädagoginnen im AdB nach Fortbildung und Austausch bis heute vorhanden ist. Dieses Interesse wird in der Kommission für Mädchen- und Frauenbildung teilweise befriedigt.

Fast immer gelang es Hannelore, dem Informations- und Diskussionsbedürfnis der Kolleginnen nachzukommen und der Hälfte der jeweiligen Sitzungszeit den Charakter einer Fortbildung zu geben. Für alle anderen Tagesordnungspunkte blieb dann natürlich nur noch die andere Hälfte, und also saßen wir und saßen und saßen...manchmal bis in die Nacht (da hielt sich dann die oben beschriebene Methodenvielfalt allerdings sehr in Grenzen und die auch unter didaktischen Gesichtspunkten wichtigen Pausen wurden schon mal etwas vernachlässigt).

Die Kommission für Mädchen- und Frauenbildung gibt es natürlich immer noch und Hannelore hat sie bis zum Ende ihrer hauptamtlichen Tätigkeit begleitet. Da ich in die Kommission Erwachsenenbildung wechselte, kann ich aus eigener Anschauung nicht mehr so viel zur weiteren Geschichte dieser Kommission beitragen. Allerdings habe ich im Rahmen meiner Vorstandstätigkeit immer wieder die wichtigen Impulse erfahren, die von dieser Kommission in den gesamten AdB gebracht wurden. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit Gender Mainstreaming, ein von der Kommission für Mädchen- und Frauenbildung formulierter Anspruch. Inzwischen gibt es eine Gender-Steuerungsgruppe im AdB (darin als Vertreter/-in der AdB-Geschäftsstelle: Boris Brokmeier und bis zu diesem Sommer Hannelore Chiout); die Satzung wurde geändert (geändert), der Vorstand ist paritätisch besetzt, usw. usf. Möglicherweise haben die Frauen noch nicht die Hälfte des Himmels errungen, aber immerhin schon die Hälfte des AdB. Wer hätte das vor dreißig Jahren vermutet!

Hannelore war nicht nur für diese Kommission zuständig, sondern auch für die Kommission Er-

wachsenbildung (und für die Kommission für Europäische und Internationale Arbeit, aber dazu komme ich später) verantwortlich. Auch hier kann ich nur beispielhafte Eindrücke schildern, die meine Einschätzung prägten.

Da ist zum einen eine Fahrt nach Brüssel zur EU (wir sind jetzt in der Kommission Erwachsenenbildung), die von Hannelore Chiout sehr gut vorbereitet worden war. Das betraf die Inhalte, aber auch die Auswahl der Personen, mit denen wir dort sprechen konnten. Die für Erwachsenenbildung wichtigen EU-Programme wurden uns erläutert, und wir brachen voller Hoffnung auf, um die Arbeit in unseren Bildungsstätten auf eine breitere, europäische Basis zu stellen. Daran zeigt sich für mich auch, dass Hannelore nie in organisatorischen Grenzen gedacht hat, sondern eben auch für die Kommission Erwachsenenbildung und nicht nur für die für Europäisches und Internationales zuständige Kommission Gespräche in Brüssel organisiert hat.

Ermuntert durch diese Lobby-Arbeit im besten Sinne wurde ein gemeinsames AdB-Projekt geplant, das durch EU-Mittel finanziert werden sollte. Wie immer war die Zeit bis zum Abgabetermin sehr knapp, und schon trafen sich Hannelore, Klaus Hamann und ich – bei Hannelore zu Hause in Bonn, weil das am praktischsten war. Wir nahmen ihre Gastfreundschaft dankend an und legten los. Leider führte der Antrag dann nicht zum gewünschten Erfolg. Dennoch habe ich eine gute Erinnerung an dieses Treffen. Unkompliziert, direkt, zupackend, auch so habe ich Hannelore Chiout kennengelernt. Und später gab es dann durchaus Anträge bei der EU von AdB-Mitgliedsorganisationen und Hannelore, die von Erfolg gekrönt waren.

Nun aber zur Kommission für Europäische und Internationale Bildungsarbeit, die von Hannelore Chiout hauptamtlich begleitet wurde, denn aller guten Dinge sind drei.

Hier war für mich besonders beeindruckend eine Fahrt von Vorstandsmitgliedern nach Polen, um nach der Wende Kontakte zu polnischen Bildungseinrichtungen herzustellen, von denen sich die meisten – die Internationale Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Auschwitz war die Ausnahme – noch im Aufbau befanden. Uns hat beeindruckt, wie die polnischen Kolleginnen und Kollegen das fehlende Geld durch Ideenreichtum, Begeisterung und Phantasie zu ersetzen versuchten.



Im Herbst 2006 in Moskau

Polen, Russland, Mongolei – der Osten tat sich auf und Hannelore war für den AdB dabei. Es gelang ihr häufig, Frauenthemen mit in die internationale Arbeit einzubringen, keine Selbstverständlichkeit in den ehemaligen sozialistischen Staaten. Einer ganzen Reihe von russischen Frauen konnten durch Hannelores Engagement Praktikumsstellen in deutschen Bildungsstätten vermittelt werden.

Aber bei all der Aufbauarbeit im Osten sei der Westen nicht ganz vergessen. Mir ist eine Frauenstudienfahrt nach Spanien (Madrid, Valencia) in den 80er Jahren in bleibender Erinnerung. Nach Gran Canaria mussten wir ohne Hannelore fahren, aber sie hatte die Aufgaben so gut verteilt, dass uns keine Zeit für touris-



Teilnehmerinnen an den deutsch-israelisch-palästinensischen Seminaren (2007)

tische Extratouren blieb. Auch in Caceres, der Weltkulturerbestadt nahe der portugiesischen Grenze, war das Programm vollgepackt und anstrengend, aber unsere Erlebnisse auf dieser Reise waren auch sehr beeindruckend.

Die gemeinsamen Seminare mit israelischen und palästinensischen Frauen waren Hannelore ein Herzensanliegen und sicher einer der Höhepunkte ihrer Arbeit. Deutsche, Israelinnen und Palästinenserinnen denken gemeinsam über einen Weg zu einem gerechten Frieden nach – mehr kann Bildungsarbeit in dieser Welt wohl nicht erreichen.

Und deshalb soll jetzt auch Schluss sein. Kein Wort zu DARE, das europäische Bildungsnetzwerk, von Hannelore mit initiiert und aufgebaut. Netzwerken, networking wie es heute so schön heißt, war und ist eine der ganz großen Stärken von Hannelore Chiout. Die richtigen und wichtigen Menschen zusammenzubringen, das konnte und das kann sie. Und damit wird auch nach dem Mai 2007 sicher noch nicht Schluss sein. Mal sehen, wer dann in ihren Netzen landet.

Besser als sie selbst kann ich das Motto ihrer Arbeit nicht beschrei-

ben, deshalb hat Hannelore das letzte Wort:

„Wenn Kriege zuerst in den Köpfen der Menschen entstehen, wie es in der Präambel der Vereinten Nationen heißt, dann muss auch der Traum vom Frieden zuerst in den Köpfen der Menschen geträumt werden.“

Wir waren in einem unfriedlichen Land. Aber wir sind vielen begegnet, die ihren Traum vom Frieden zur Orientierung ihres alltäglichen Handelns machen. Wir sind Juden und Arabern begegnet, die ihre Konflikte nicht leugnen und doch versuchen, Ruhe nicht mit Unrecht zu erkaufen, sondern mit Mut und Phantasie für einen Frieden kämpfen, der Respekt vor der Würde des Anderen voraussetzt.“

(Aus dem Vorwort zu einem Bericht über ein deutsch-israelisches Fachprogramm von Dr. Hannelore Chiout)



Jutta Richter ist Mitglied des AdB-Vorstands und Vorsitzende der AdB-Kommission für Europäische und Internationale Bildungsarbeit. Sie ist

Geschäftsführerin des aktuellen forums in Gelsenkirchen.



Georg Pirker ist seit Anfang Mai 2007 als Referent für Internationale Arbeit beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten

beschäftigt. Er löste **Dr. Hannelore Chiout** ab, die nach über dreißig Jahren in dieser Funktion in die Freistellungsphase ihrer Altersteilzeit ging.

Georg Pirker war zuletzt Projektmitarbeiter für Jugendinformation, Öffentlichkeitsarbeit und

Fundraising beim Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem in Regensburg.

Er schloss 2001 ein Studium der neueren Geschichte und Politikwissenschaft an der Universität Tübingen als Magister ab und arbeitete von 2002 – 2004 als Kulturassistent des IfA – Institut für Auslandsbeziehungen in der Tschechischen Republik. In der Folge betreute er als freier Mitarbeiter bis 2005 jugendkulturelle Projekte beim Goethe-Institut – Inter Nationes Prag, von wo er zum Koordinierungszentrum

Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem ging.

Berufsbegleitend absolvierte Georg Pirker bei EMCRA in Berlin eine Ausbildung zum EU-Fördermittelexperten.

Georg Pirker sammelte auf seinem bisherigen Berufsweg vor allem Erfahrungen in der Projektarbeit in Mittel- und Osteuropa mit verschiedenen Mittlerorganisationen. Er freut sich, diese Erfahrungen in die internationale Arbeit des AdB einbringen und Aufgaben in neuen Bereichen übernehmen zu können.

Bücher

Horst Siebert: Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung – Bielefeld 2004, W. Bertelsmann Verlag, 126 Seiten

Die Pädagogik ist schon eine eigenartige Wissenschaft. Wenn betont werden muss, dass hier Theorien für die Praxis beschrieben werden, gibt es dann auch Theorien ohne jeglichen Praxisbezug? Vermutlich schon, denn in wenigen Wissenschaften ist diese Kluft zwischen Theorie und Praxis so tief. Hier also liegen Kurztexte vor zu Theorien in der Erwachsenenbildung, die Orientierung bieten im Gestrüpp der wissenschaftlichen Fundierung der Erwachsenenbildung. „Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauung ohne Begriff ist blind“, sagt Immanuel Kant.

Ganz sicher muss man Siebert zustimmen, wenn er feststellt, dass eine theorieleose Erwachsenenbildung „vormodern“ bleibt (S. 9). In gleicher Weise muss man der pädagogischen Wissenschaft vorwerfen, dass sie blutleer bleibt, wenn sie meint, auf Praxisbezug verzichten zu können. Dieses Buch setzt einen hohen Anspruch und soll auf die Notwendigkeit von Theorien hinweisen. Es soll Unterschiede, Reichweite, Beziehungen von Theorien veranschaulichen, auf methodisches und didaktisches Handeln eingehen und zum Nachdenken über das eigene Tun anregen (S. 13).

Im nächsten Kapitel geht Siebert auf die historische Dimension und die Funktionen von Theorien ein. Eine Übersicht bringt die Abbildung 1 (S. 18). Die Entwicklung von Sieberts Konzeption der Erwachsenenbildung ist hier gut nachvollziehbar. Ähnliche Veränderungen wird es sicherlich bei den weiteren hier erwähnten Autoren gegeben haben, allerdings wird darauf in dieser Tabelle nicht hingewiesen.

Im Folgenden werden sechs Theorieansätze vorgestellt; zunächst die technologische Erwachsenenbildung. Sie ist geprägt von einem naturwissenschaftlichen Weltbild und einer mechanistischen Sichtweise und versteht unter Erwachsenenbildung vor allem die berufliche Qualifikation. Das nächste Konzept heißt „Identitätstheoretischer Ansatz“. Biografiearbeit, Individualisierung, Privatsphäre und Betroffenheit sind die Zauberwörter dieses Konzeptes. Diese Variante der Erwachsenenbildung legt Wert auf Selbstreflexion, auf Aufklärung, auf die Verbindung von Kognition und Emotionalität. Der nächste theoretische Ansatz, die „Integrative Erwachsenenbildung“, betont ganzheitliches Lernen, Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (S. 53), Lernen mit verschiedenen Menschen und Gruppen. Integration kann die persönliche und soziale Integration bedeuten. Schließlich geht es um den „Sozialökologischen Theorieansatz.“ Nachhaltigkeit, ökologisch, kulturell, ökonomisch und sozial, ist hier ein wichtiges Anliegen. Der Paradigmenwechsel durch Fritjof Capra hat diesen Ansatz ebenso geprägt wie das systemische Denken. In der Praxis wurde daraus zunächst die Ökopädagogik in ihren verschiedenen Ausprägungen, die nicht nur um eine Zukunftsethik rang, sondern auch Selbstbeschränkung und eine innere Ökologie forderte. Eine weitere Theorie ist der „Gender-Ansatz“, dessen Ursprung u. a. in der feministischen Kritik liegt. Frauenbildung und Männergruppen, geschlechtsgerechte Didaktik sind einige Errungenschaften, die heute aus der Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken sind. Letztlich beschreibt dann

Siebert den „Konstruktivistischen Theorieansatz“, zu dessen Entwicklung er selbst viel beigetragen hat. Diese Lerntheorie hat die letzten zehn Jahre geprägt, hat nicht nur viele Diskussionen verursacht, sondern auch die Bildungslandschaft geprägt. „Erwachsene sind lernfähig (d. h. offen für neue Erfahrungen), aber unbelehrbar (d. h. lassen sich von außen nicht determinieren oder instruieren, sondern allenfalls irritieren ...)“ (S. 95). Daraus resultiert eine „Ermöglichungsdiaktik“, die die Rahmenbedingungen des Lernens optimiert, den Lernprozess begleitet und somit optimales Lernen ermöglicht. Zu allen Beschreibungen dieser Theorien hat der Autor jeweils am Ende des Kapitels einen Fragekatalog zusammengestellt. Dieser dient dem Leser zur Vertiefung, zur Reflexion, zur Lernzielkontrolle oder zum Weiterlernen

Im letzten Kapitel setzt sich Siebert nochmals mit „Sinn und Nutzen theoretischer Reflexion“ auseinander. Es endet mit einer vergleichenden Abbildung (S. 106) aller beschriebenen Theorien nach bestimmten Kriterien. Dieser Überblick erleichtert die Einordnung, dient zur Klärung und ist somit ein gelungener Abschluss. Mit einem Glossar der wichtigen Fachbegriffe, einer kurzen Beschreibung der wichtigsten Bücher und der Literaturliste endet ein lesenswertes Buch. Für Studierende der Pädagogik, für Bildungreferenten und Erwachsenenbildner ist dieser schmale Band eine vorzügliche Möglichkeit, sich schnell und kompetent einen Überblick über die wichtigsten Theorien der Erwachsenenbildung zu verschaffen.

Werner Michl

**Ulf Matthiesen/Gerhard Reuter (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?
– Bielefeld 2003, W. Bertelsmann Verlag, 195 Seiten**

Können Regionen lernen? Im Prinzip nein, möchten Erwachsenenbildner/-innen mit Radio Erivan antworten, lernen können nur Menschen. Aber in einer Zeit der „atmenden Organisationen“ hat sich auch der Begriff „Lernende Region“ durchgesetzt. Daran mitgewirkt hat zweifellos das Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, über dessen Absichten und Ergebnisse man in dieser Veröffentlichung allerdings nur relativ wenig erfährt. Vielmehr beruhen die Beiträge dieses Bandes auf zwei Fachveranstaltungen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), dem DIE-Forum „Lernende Regionen“ 2001 in Frankfurt/Main und der Kooperationstagung zwischen DIE und dem Institut für Regionalplanung und Strukturforchung in Erkner bei Berlin. Das merkt man den Beiträgen teilweise auch an. Obwohl beide Disziplinen zu Wort kommen, liegt der Schwerpunkt auf der Regionalwissenschaft. Deshalb ist dieser Sammelband wohl vor allem für solche Weiterbildungler/-innen interessant, die in regionalen Zusammenhängen tätig sind oder tätig werden wollen.

Das wird schon durch die Definition von Klaus Meisel in den Vorbemerkungen deutlich: „Unter einer Lernenden Region werden die Handlungsbedingungen in einem solchen Raum verstanden, die es den unterschiedlichen Akteuren, Individuen wie Organisationen, erlauben, sich verändernden Bedingungen über innovative und kreative Lernprozesse flexibel und optionsreich anzupassen.“ (S. 5.) Innovationsfähigkeit und Lernen werden dabei fast synonym behandelt, wie Dietrich

Fürst in seinem einführenden Beitrag „Lernende Region aus Sicht der Regionalwissenschaft“ mitteilt. Wer möchte, kann sich hier über den Begriff der „learning region“ informieren und einen ersten Eindruck von der Wichtigkeit von Netzwerken bekommen, wobei lernende Regionen „mehr als Netzwerke (sind), weil ihre Funktionsweise auch von sozialen Normen, sozialen Bindungen und dem bestimmt wird, was man als Sozialkapital bezeichnet“. (S. 15). Zum Schluss des Beitrags wird insofern ein Bezug zum Mythos-Begriff im Titel der Veröffentlichung hergestellt, als Fürst resümiert, dass es keine Erfolgsrezepte gibt und die bisherigen Fallstudien sehr ernüchternd sind.

Aus der Sicht der Erwachsenenbildung nähern sich Markus Bretschneider und Ekkehard Nuissl der Lernenden Region als Bildungsraum. Die Wichtigkeit regionaler Lern- und Bildungsnetzwerke wird betont, was sich auch in vielen anderen Beiträgen dieser Veröffentlichung wiederfindet. Lernende Regionen ohne Netzwerke sind schlechterdings nicht vorstellbar. Sie sind eine notwendige, allerdings keine hinreichende Bedingung für Lern- und Bildungsprozesse. Auch hier bleiben am Ende einige Fragen offen, wenn die Autoren letztlich die Verantwortung des Einzelnen für die Nutzung der Chancen betonen, die sich aus funktionierenden Lern- und Bildungsnetzwerken ergeben.

Nach diesen beiden Beiträgen aus der Sicht der beteiligten Disziplinen folgen zwei weitere, die sich mit erfolgskritischen Faktoren befassen. Henning Nuissl stellt die Kategorie des Vertrau-

ens in den Mittelpunkt seines Beitrags „Region mit Herz – oder: Die Bedeutung von Vertrauensstrukturen“. Das Spannungsverhältnis zwischen Kooperation und Konkurrenz ist eine der großen Fragen in der Diskussion um die Lernenden Regionen und taucht auch in diversen anderen Beiträgen dieses Bandes immer wieder auf. Nuissl sieht die Erwachsenenbildung in der Position, zur Förderung von regionalem Vertrauen beizutragen. Sie kann dieses Problem thematisieren, sie kann Kontakte und Erfahrungen vermitteln, weil sie Zugang zu unterschiedlichen Akteuren hat, sie kann Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit ausbauen und sie kann zur Stärkung der regionalen Selbstsicherheit beitragen.

Gabriele Gernhardtter bringt in ihrem Beitrag „Region mit Köpfchen – oder: Die Lernende Region als Konstrukt steuern“ österreichische Erfahrungen ins Spiel. Der Titel deutet schon darauf hin, dass es hier in erster Linie um regionalwissenschaftliche Probleme geht. Die Erwachsenenbildung ist insofern betroffen, als Steuerung durch Wissen und dessen Organisation im Mittelpunkt stehen.

Um die peripheren Regionen geht es im nächsten Abschnitt des Bandes. Können sich diese Regionen wie weiland Münchhausen am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen? Ulf Matthiesen, einer der beiden Herausgeber, berichtet aus der Lernenden Region Guben/Gubin an der Grenze zu Polen: „Im Sog von Schrumpfdynamiken – ...“ Obwohl er der Ansicht ist, „dass gerade (im Original kursiv)

Lernende-Regionen-Ansätze zukunftsfähige Perspektiven für postsozialistische Stadt- und Regionalentwicklungen enthalten“ (S. 89), weist er auf ein Problem hin, dass durch Bildung und Lernen noch vergrößert wird: die Abwanderung von besonders gut Gebildeten aus peripheren Regionen. Das „weiterqualifizierte Humankapital“ (die Teilnehmer/-innen der Erwachsenenbildung) verfügt nun über „Allokationsflexibilität“ (d. h., kann auch woanders arbeiten) und „die trägt also indirekt zu Abwärtsspirale in peripheren Gebieten bei – eine Überlegung, die Erwachsenenbildner/-innen zum Nachdenken bringen kann. Was empfiehlt er als Gegenmittel: „Entwicklung und Verstärkung von lokalem Stolz und Eigensinn“ (S. 109). Die Rückbesinnung auf das regionale Erbe und dessen Verbindung mit High-Tech-Strategien wird als Lösung erwogen. Gleichwohl benutzt er die Quadratur des Kreises als Sinnbild für die Schwierigkeiten dieses Entwicklungspfades.

„Müssen periphere Regionen anders lernen?“ fragt denn auch im nächsten Beitrag Hartmut Scholz. Am Beispiel der Region Südbrandenburg weist er auf die Diskreditierung der Weiterbildung durch die Arbeitsförderung hin: „Weiterbildung als Abstellgleis ostdeutscher Transformation...“ (S. 122). Stattdessen fordert er Struktur änderndes Lernen, Entwicklung endogener Potenziale und ein Konzept regionaler Identität. Bürgerschaftliches Engagement im Rahmen der Zivilgesellschaft wird eingefordert, auch die schon mehrfach angesprochenen Netzwerke werden erwähnt. In ihnen soll das Vertrauen entstehen, das dazu befähigt, auf der Ebene der Region gemeinsam Fördermittel einzuwerben. Peri-

phere Regionen müssen verlernen, auf den bisherigen Pfaden weiter zu gehen. „Es geht um die Änderung tradierter Verhaltensweisen, um die Veränderung von Mentalitäten, also um Struktur änderndes Lernen“. (S. 139)

Eine Ahnung, wie viel Änderung manche Region aushalten muss, vermittelt der Beitrag von Toms Urdze: „Peripher, peripherer ...Notwendige Vernetzung im EU-Beitrittsland Lettland.“ Angesichts der außerordentlich schwierigen Lage des Landes wird die Chance in einem völligen Neuanfang gesehen. Erste Netzwerke werden aufgebaut, zum Teil auch mit deutscher Hilfe, Hoffnung wird auf die Europäischen Strukturfonds gesetzt, die nach dem EU-Beitritt nun auch Lettland zugänglich sind. Da wäre ein Erfahrungsaustausch mit deutschen Regionen über Chancen und Grenzen der Ziel II und III-Programme hilfreich.

Der letzte Teil des Buches schildert Erfahrungen aus drei Beispielen Lernender Regionen. Roland Schöne und Matthias Freitag berichten über das „'Netzwerk Lernende Region Chemnitz' - Gestaltung eines ganzheitlichen regionalen Entwicklungskonzeptes“. Die Lernende Region Chemnitz war ein EU-Projekt, das zusammen mit Regionen in Österreich (Graz), Dänemark (Vestsjælland) und Italien (Emilia Romagna und Basilicata) durchgeführt wurde. Für unseren Zusammenhang ist die Aussage der Autoren von Interesse, „dass der Ansatz Lernende Regionen nicht zu ‚bildungslastig‘ interpretiert werden darf.“ (S. 177) Denn ihrer Meinung nach reichen Bildung und Lernen nicht als Grundlage für die Regionalentwicklung aus, sondern müssen in ein umfassendes Entwicklungs-

konzept eingebettet werden. Nach der Schilderung einiger Hemmnisse kommen sie zu dem Schluss: „Auch ist die Bildungslandschaft derzeit viel zu unübersichtlich, um sie gezielt für solche Ziele nutzen zu können.“ (S. 177)

„ ‚Lernende Region Bodensee‘ – Reflexionen über den Gestaltungsprozess regionaler Netzwerke“ heißt der Beitrag von Wolfgang Himmel. Unter anderem diskutiert er auch die Rolle der Weiterbildung innerhalb der regionalen Netzwerke. Er geht davon aus, dass regionale Prozesse sich ähnlich vollziehen wie individuelle Lernprozesse. Anwendungsbezug, Selbststeuerung, Einbringen der eigenen Potenziale und Wertschätzung der Unterschiedlichkeit der anderen Lerner sind die Voraussetzungen für gute Lernerfolge. Weiterbildungseinrichtungen – neben anderen relevanten regionalen Akteuren – können dem Netzwerk Dienstleistungen anbieten wie Initiierung, Kooperationsanstiftung, Bedarfsanalysen, Moderation und Koordination des Netzwerks. Lernende Regionen benötigen nicht so sehr Lehrer, sondern Lernbegleiter, Lernberater und Lernpartner. Viel Arbeit für Weiterbildungler/-innen.

In einem letzten kurzen Beitrag von Bernd Thunemeyer geht es um „Kommentierende Thesen aus Sicht der Region MEO (Mülheim/Essen/Oberhausen). Dazu nur so viel: Das Projekt „Lernwelt Essen“ aus dem Bundesprogramm Lernende Regionen fand eben nicht in der MEO-Region statt, sondern „nur“ in der Stadt Essen, wie der Rezensent aus der Nähe beobachten durfte. Aber das ist wieder so eine Frage, die mehr die Regionalwissenschaft betrifft als die Erwachsenenbildung.

Jörg Höhfeld

Eberhard Jung (Hrsg.): Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe - Wiesbaden 2005, Verlag für Sozialwissenschaften, 119 Seiten

Der vorliegende Sammelband dokumentiert Beiträge, die auf den Hessischen Politiktagen 2004 der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung referiert und diskutiert wurden. Diese Tagung wurde im April 2004 in Kooperation mit der Landeszentrale für Politische Bildung Hessen und dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik durchgeführt.

Das recht schmale Buch gliedert sich in drei übergreifende Kapitel. Im ersten Abschnitt führen Eberhard Jung und Gerd Steffens in die Thematik ein. Dabei beschäftigt sich Jung mit nationalen Bildungsstandards als fachdidaktischer Herausforderung, erläutert den Weg von der Input- zur Outputorientierung und gibt dann einen Überblick zu den sich anschließenden Einzelbeiträgen der Autorinnen und Autoren. Im zweiten Beitrag setzt sich Steffens mit dem Selbstverständnis der politischen Bildung auseinander, die er als Vermittlung der Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlicher Selbststeuerung versteht. Außerdem erarbeitet der Autor auf dem Hintergrund einer Epoche der Krise und des Umbruchs mit Hilfe entsprechender bildungswissenschaftlicher Öffnungsimpulse Ansätze zu einer möglichen Politikdidaktik.

Im zweiten Kapitel setzt sich Wolfgang Sander mit der Frage nationaler Bildungsstandards in der politischen Bildung auseinander. Hierbei geht es ganz konkret um den Entwurf der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung), der im Januar 2004 veröffentlicht und intensiv diskutiert wurde. Im Mittelpunkt der Erörterungen des Autors stehen

folgende, im Entwurf der GPJE benannte Kompetenzbereiche: Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Methodische Fähigkeiten (S. 37).

Dem sachlogischen Kerncurriculum widmet sich in einem längeren Beitrag Tilman Grammes, wobei es sich um eine Zusammenfassung und Pointierung der Expertise „Kern-Curricula in der gymnasialen Oberstufe“ handelt, die von der Fachgruppe Sozialwissenschaften für die KMK entworfen wurde und konkrete Empfehlungen für die Revision der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) formulierte. Ausgehend von drei möglichen Begründungssträngen (Begriffe/Konzepte, Schlüsselprobleme, Verfahren) wird postuliert, dass sie sich im Sinne eines flexiblen Regelwerks für eine curriculare Strategie eignen und aus ihnen eine Checkliste für ein sozialwissenschaftliches Minimalcurriculum entwickelt werden kann (S. 54).

Der Perspektive der Bildungsadministration widmet sich Gerd Zboril in seinem Artikel über „Bildungsstandards der politischen Bildung“. Ausgehend von der aktuellen Situation und dem damit verbundenen Paradigmenwechsel erblickt der Autor eine reelle Chance für die Verbesserung von Qualität von Unterricht und Schulen, wobei er die Frage der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung konkret am Beispiel Hessens erläutert (interne und externe Evaluation) (S. 69).

Der Perspektive der Schule geht in seinem Beitrag hingegen Thomas von Machui nach, wobei er die Situation hessischer Gymnasien untersucht. Dabei kommt

der Autor zu dem durchaus nicht überraschenden Ergebnis, dass eine Verbesserung der Bildungsstandards nur dann möglich wäre, wenn die Qualitätsentwicklung von den Lehrkräften als ihre „eigene Angelegenheit“ angenommen würde. Hierzu müssten aber vom Land Hessen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Das dritte Kapitel wird durch den Beitrag von Karl-Heinz Breier eingeleitet. Der Autor definiert das Ziel eines weltbezogenen politischen Lernens – ganz in der Tradition des antiken Topos – als aktive Beteiligung am gemeinsamen Zusammenleben. Politische Bildung müsse sich deshalb als kategoriales und orientierendes Weltwissen verstehen, sie müsse stets zur Wachsamkeit anhalten (S. 91).

Mit „transnationaler politischer Urteilsbildung“ beschäftigt sich der Artikel von Ingo Juchler. Der Autor geht besonders auf die tiefgreifenden Veränderungen seit dem Ende des Ost-West-Konflikts sowie auf die damit verbundene neue außenpolitische Verantwortung Deutschlands ein und leitet hieraus ab, dass sich politische Bildung angesichts globaler Bedrohungen und dem sich gleichzeitig weiter entwickelnden Einigungsprozess der EU nicht auf die Innenpolitik beschränken könne, sondern auch immer stärker außenpolitische Aspekte einzu beziehen habe.

Schließlich stellt Helmut Rademacher wichtige Ziele und Inhalte des Programms der Bund-Länder-Kommission in Hessen vor, das unter dem bezeichnenden Titel „Demokratie lernen und leben –

Mediation und Partizipation“ gestartet wurde. In der „demokratieförderlichen Schule“ soll demnach Entwicklungen entgegengewirkt werden, die Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Politikverdrossenheit fördern könnten. Dieses Ziel – so

die These des Autors – sei nur durch die Entwicklung sowohl individueller als auch institutioneller Zielkomponenten zu erreichen.

Zweifelsohne liefert dieser Sammelband, in dem es in erster Linie um die Rolle politischer Bildung

an Schulen geht, auch politischen Bildnerinnen und Bildnern aus dem außerschulischen Bereich wertvolle Hinweise. Insofern ist er sicherlich auch dieser Zielgruppe zu empfehlen.

Zbigniew Wilkiewicz

Katja Friedrich/Klaus Meisel/Hans-Joachim Schuldt: Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen. Studententexte zur Erwachsenenbildung – Bielefeld 2005, W. Bertelsmann Verlag, 159 Seiten

Dieser Studententext zur Wirtschaftlichkeit in Weiterbildungseinrichtungen, der bereits in 3. Auflage erscheint, richtet sich in erster Linie an Studierende, aber auch an praktisch tätige Weiterbildner/-innen. Klaus Meisel betont in seinen Vorbemerkungen dabei mit Recht, dass professionelles wirtschaftliches Arbeiten nicht bedeute, Ökonomie als Ziel zu begreifen. Vielmehr sei es Mittel zum Zweck, um eine qualitätsvolle erwerbspädagogische Praxis abzuschern. (S. 6)

Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass sich das Qualitätsprofil der Erwachsenenbilder/-innen in den letzten Jahren gründlich verändert habe. Der Umgang mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten sei heute in den meisten Bildungseinrichtungen Alltag, von den Mitarbeitenden werden neben pädagogischen und sozialen Fähigkeiten auch ökonomische Qualifikationen abverlangt.

Demzufolge setzt sich der Studententext folgende Lehr-/Lernziele:

- Vermittlung des ausgleichenden Umgangs mit den konkurrierenden Referenzsystemen von Ökonomie und Pädagogik

- Erörterung des ökonomischen Begriffs- und Referenzsystems aus der Perspektive der Erwachsenenbildung
- Darstellung der Kosten- und Leistungsrechnung, der Budgets, Kennzahlen und Soll-Ist-Vergleiche als brauchbare Informationsinstrumente für die pädagogische Planung und Umsetzung
- Nachweis, dass ökonomische Begrifflichkeiten ohne Beziehungen zu Zielen und Leistungen wenig aussagekräftig sind
- Aufzeigen der Beziehung zur Praxis in den Weiterbildungseinrichtungen (S. 9).

Der Studententext gliedert sich in insgesamt zehn Kapitel. Ihnen angefügt ist ein Glossar, in dem zentrale betriebswirtschaftliche Begrifflichkeiten erläutert werden, ein Literatur- und Stichwortverzeichnis sowie eine Information über die Autorin und die Autoren.

In den ersten fünf Kapiteln wird in kurzer und konziser Form ein Überblick über so zentrale Themen wie „Einführung und Ziele“, „Weiterbildung als Dienstleistung“, „Wirtschaftlichkeit im Bildungsbereich“, „Finanzierung der Weiterbildung“ sowie „Controlling in der Weiterbildung“ gegeben.

Hieran schließt sich das sehr ausführliche sechste Kapitel „Kosten- und Leistungsrechnung“ an (S. 37-66), in dem sich die Autor/-innen mit den Aufgaben der Kosten- und Leistungsrechnung, mit Leistungen und Produkten, mit den Grundlagen der Kostenrechnung (auch unter Berücksichtigung von Ausgaben und Kosten in der öffentlichen Kameralistik) sowie mit der Kostenaufteilung und Fragen der Deckungsbeitragsrechnung beschäftigen.

Der Planungsrechnung mit den kurzen Abschnitten Haushaltsplan, Wirtschaftsplan, Finanzplanung und Interne Planungsrechnungen ist das siebte Kapitel gewidmet. (S. 73-83) Im Zusammenhang mit dem Abschnitt über den Haushaltsplan sei an dieser Stelle angemerkt, dass das Zeitalter kameralistischer kommunaler Haushalte in NRW und anderen Bundesländern endgültig ausläuft, da die kommunalen Haushalte nach doppelten Grundsätzen aufgestellt werden müssen. Damit rücken Wirtschaftlichkeit und Kostenanalyse stärker in den Vordergrund. Diesen grundlegenden Veränderungen und den daraus resultierenden Folgen für Bildungsstätten, die von Kommunen und Kreisen bezuschusst werden (VHS), trägt der kurze Text über Haushaltsplä-

ne (S. 73-77) insofern nicht ganz Rechnung. Hier heben die Autor/-innen noch immer auf das kameralistische System ab.

Im achten Kapitel wird auf die Verarbeitung von Kosteninformationen eingegangen. Es geht also um Preiskalkulation, Soll-Ist-Vergleiche und Erfolgsermittlung, um Kennzahlen und Benchmarking. Positiv hervorzuheben ist, dass die Autor/-innen der komplexen Kennzahlen-Problematik einige recht anschauliche Beispiele beigefügt haben. Auch wird mittels der von Brügge-meier 1998 zusammengestellten „16 Knoten im Taschentuch zur sinnvollen Nutzung von Kennzahlen“ sehr deutlich, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, wenn man beabsichtigt, ein aussagefähiges und effizientes Kennzahlen-System einzuführen (S. 99-101).

Im Hinblick auf die Einführung eines in der Regel sehr aufwändigen Benchmarking wird in gebotener Kürze über die Vorzüge und Grenzen dieses Prozesses in Weiterbildungseinrichtungen informiert. So würde manch kleinere Bildungseinrichtung in freier Trägerschaft sicherlich bereits beim ersten Pro-

zessschritt, der Herstellung einer geeigneten Datengrundlage, an ihre Grenzen stoßen.

Im neunten Kapitel werden die Folgen der Verwaltungsreform beleuchtet, es geht um die Prinzipien dezentraler Ressourcenverantwortung und die hieraus resultierende Budgetierung. Mögliche Vorzüge und Nachteile der Budgetierung für Weiterbildungseinrichtungen werden anschaulich an konkreten Beispielen (VHS Erlangen und Bildungszentrum und VHS Nürnberg, S. 122-123) vorgestellt und diskutiert. Dass die Autor/-innen empfehlen, mit diesem Instrument kritisch umzugehen und ein behutsames *Procedere* postulieren, verdeutlicht der Leitfaden „Aus Erfahrungen Handlungsorientierung gewinnen“, in dem allgemeine Verfahrensgrundsätze konzise zusammengefasst werden (S. 125-126).

Schließlich das letzte Kapitel, in dem Fragen der Wirtschaftlichkeit, des Controllings sowie des Managements abgehandelt werden. In geraffter Form werden zunächst Grundsätze, Aufgaben und Werkzeuge des Managements beschrieben. Danach stel-

len die Autor/-innen in kurzer Form das Konzept der Balanced Scorecard (BSC) vor, das zur Voraussetzung hat, dass jedes Geschäft grundsätzlich aus zumindest vier Perspektiven (Finanziell/Interne Geschäftsprozesse/Lernen, Entwicklung/Kunde) zu evaluieren sei. Auch hier wird deutlich gemacht, dass das BSC nach ersten Erfahrungen an der Johannes Gutenberg Universität in Mainz und an den Berufsschulen in Baden-Württemberg im Hinblick auf seine Nachhaltigkeit im öffentlichen Bereich erst noch weiter erprobt werden muss (S. 134).

Eine abschließende Bewertung dieses Studentextes fällt nicht schwer. Er ist klar und übersichtlich aufgebaut, bietet wichtige Informationen und mahnt beim Lesenden ein kritisches Verhältnis zu den dargestellten Methoden, Ansätzen und Konzeptionen an. Aufgrund seines leserfreundlichen Aufbaus und Stils sollte er gerade jenen Weiterbildner/-innen empfohlen werden, die sich in ihren Einrichtungen in der Regel weniger mit Fragen der Wirtschaftlichkeit beschäftigen.

Zbigniew Wilkiewicz

Karl F. Meier-Gantenbein/Thomas Späth: Handbuch Bildung, Training und Beratung. Zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung – Weinheim und Basel 2006, Beltz Verlag, 318 Seiten

Vorab ein Szenario, gewiss überzeichnet, aber im Kern nicht ganz unrealistisch: Also, mal ganz ehrlich, verehrte Kolleginnen und Kollegen in der Bildungsarbeit: wem ist das noch nicht passiert, dass ein Seminar oder Training durch ein unvorhergesehenes, ungeplantes Ereignis durcheinander gerät und „aus der Bahn läuft“? Gut Vorbereitetes und Strukturiertes droht zu scheitern, die Be-

dürfnisse der Teilnehmenden sind andere als unsere, sogenannte „Störungen“ liegen quer zum eigentlich geplanten Inhalt und wir stehen vor der Frage: Und wie nun weiter? Manchmal hilft der Weg in die Bibliothek und dort beginnt die Suche nach geeigneter Literatur: „Ich hatte da doch mal was gelesen über Kommunikation in Gruppen.“ Also die drei Bände „Miteinander reden“ von

Schulz von Thun gesucht und hektisches Blättern beginnt. Das Kommunikationsmodell hab ich grad noch vor Augen, aber wie war das mit dem „Inneren Team“, wie es der Autor nennt? Oder bei Ruth Cohns Themenzentrierter Interaktion, da finde ich doch was zum Umgang mit Störungen in Gruppen? Die Mittagspause geht bald zu Ende, ich müsste schnell nur noch nachschlagen können, aber

das entscheidende Buch hat der Kollege gerade ausgeliehen. Da fällt mir ein, dass in meinem Büro ja ein neues Handbuch für die Erwachsenenbildung liegt, und erleichtert gehe ich dorthin. Die verbleibende Zeit der Pause wird ausreichen, mich noch einmal zu vergewissern. Gestärkt gehe ich wieder in die Veranstaltung und bringe sie gemeinsam mit der Gruppe gut zu Ende. In der Schlussauswertung bekomme ich ein freundliches Feedback, vor allem wegen meiner spontanen Kreativität, mit unvorhergesehenen Situationen professionell umgegangen zu sein. „Gantenbein sei Dank“ murmele ich in mich, verabschiede erleichtert die Gruppe und gönne mir einen Kaffee. Ende des Szenarios.

Was war passiert? Wie gesagt, in meinen Büro steht das „Handbuch Bildung, Training und Beratung“ von Karl F. Gantenbein und Thomas Späth. Der Untertitel schränkt den vermeintlichen Benutzerkreis etwas ein: „Zehn Konzepte zur professionellen Erwachsenenbildung“, und an der Stelle möchte der Rezensent gleich vorwegnehmen: auch die in der Jugendbildung Tätigen sollten es mindestens in Reichweite haben. Und der eben etwas salopp formulierte Dank ist ernst gemeint: Endlich gibt es ein solches Buch. Es füllt eine Lücke in den Ratgebern und Handbüchern für professionelle Bildungsarbeit.

Zehn Konzepte haben die beiden Autoren zusammengestellt, die als Grundhaltungen oder Bezugsrahmen für erfolgreiche und eben professionelle Bildungsarbeit dienen können: Hirnforschung, Kommunikation nach Schulz von Thun, Transaktionsanalyse, Themenzentrierte Interaktion, Neurolinguistisches Programmieren, Gestaltansatz, Psychodrama, Handlungslernen, Konstruktivismus, Systemtheorie.

Sicher sind das nicht alle vorhandenen und gängigen Konzepte, die Autoren begründen die Auswahl aber mit ihren eigenen Erfahrungen langjähriger Praxistätigkeit als Trainer, Berater, Coachs und haben die Konzepte dargestellt, die ihnen selbst hilfreich erschienen in ihrer Arbeit.

Grundhaltungen oder Bezugsrahmen als Konzepte für Bildungsarbeit sind unverzichtbare Voraussetzungen für erfolgreiche Seminare oder Trainings zu ganz unterschiedlichen Themen. Wenn das Konzept stimmt, wenn darin Sicherheit besteht, sind Themen und Inhalte gut zu bearbeiten, sind genauso auch schwierige Situationen oder sogar Gruppen leichter zu handhaben, so das Plädoyer der beiden Autoren für solche Hintergrundkonzepte. Diese sollten mehrere Dinge zugleich leisten: Klarheit liefern als Plattform für erfolgreiche Bildungsarbeit; Verbindungen schaffen zwischen inhaltlichen Einheiten und Gruppenprozessen; Beobachtungen ermöglichen als Voraussetzung für situationsgerechtes Arbeiten sowie Erklärungsmodelle anbieten für komplexe Situationen und den sicheren Umgang damit (S. 15f.). Mit diesen Begründungsdimensionen wird das Buch eingeleitet. Gefolgt von einem erfreulich kurzen, aber dennoch oder gerade deswegen sehr prägnanten Kapitel zur Einordnung der Trainerrolle in die Bildungsarbeit, um sich selbst immer einmal wieder vergewissern zu können über die eigene Rolle im konkreten Seminar als Trainer, Seminarleiter, (Prozess)Berater oder Coach. Eine Einführung, die die individuelle Einordnung des Folgenden ermöglicht: Wann brauche ich als wer was? Oder: Welcher Handlungs- und Orientierungsrahmen für professionelles und souveränes Arbeiten ist in welcher Rolle in meiner Bildungspraxis sinnvoll?

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Darstellung der zehn Hintergrundkonzepte. Gemeinsam sind diesen drei Leitkriterien, die wiederum der Praxiserfahrung der Autoren entstammen und an denen sie die Konzepte gemessen haben: sie lassen sich erstens mit den Prinzipien der humanistischen Psychologie in Einklang bringen, denen ein Menschenbild zugrunde liegt, das Emanzipation und Selbstbestimmung als Leitziele hat und auf Achtung und Respekt aufbaut. Zweitens sind es in sich geschlossene und vor allem verstehbare Gedankengebäude, die Orientierung geben und ermöglichen, Bildungsveranstaltungen von der Planung bis zur Reflexion auf einer intensiveren Ebene zu beleuchten. Und drittens sind sie flexibel einsetzbar und miteinander kombinierbar, da sie sich zum Teil in ihrer theoretischen Grundlegung aufeinander beziehen bzw. Querverbindungen haben (S. 28).

Das Kapitel „Auf den Punkt gebracht“ ist sicherlich der knappste Versuch, die Konzeptionen in einigen Zeilen zunächst überblicksartig vorzustellen. Den Lesenden wird es in diesem sinnvollen Handbuch sogar noch erspart, die ohnehin wenigen Seiten, die jedes der zehn Hauptkapitel des Handbuchs hat, zunächst lesen zu müssen, um das Konzept nachvollziehen zu können. Hilfreich auch für diejenigen, die sich (neu) orientieren wollen, in welches der Konzepte sie tiefer einsteigen möchten, z. B. Berufseinsteiger, ist dieser bewusst oberflächliche aber zusammenfassende Kurzüberblick. Die wesentlichsten Inhalte sowie zugrunde liegende Erklärungsmodelle oder Annahmen werden vorgestellt. Nach diesen einleitenden und zunächst hinführenden Abschnitten folgen zehn Kapitel mit der Vorstellung der einzelnen Konzepte. Alle sind

nach dem gleichen Schema der Aufbereitung aufgebaut.

Mit einem geschichtlichen Abriss zur jeweiligen Entstehung und Entwicklung wird in das Konzept eingeführt. Hier werden Väter oder Mütter der Konzepte ebenso erwähnt wie Einflüsse von und Querverbindungen zu anderen Modellen.

Für ein solches, im Umfang ja auch begrenztes Handbuch, umfassend erläutert, werden in den Abschnitten „Was steckt dahinter?“ die theoretischen Hintergründe und praktischen Ansätze. Und das ist die wohl beachtlichste Leistung des Buches: in solch reduzierter, im Kern aber nicht verkürzender Form Konzeptionen vorzustellen, die an anderen Orten zum Teil mehrere Bände füllen (siehe Schulz von Thun – Miteinander reden 1-3). Sicherlich sind die Konzepte nicht allumfassend dargestellt, das ist aber auch nicht Auftrag eines solchen Handbuches. Es wird ein insgesamt sehr hilfreicher Überblick verschafft, ein Einstieg ermöglicht. Besonders bei den Konzepten, die eben nicht wie, um bei diesem Beispiel zu bleiben, Schulz von Thuns Kommunikationsmodelle oder auch Ruth Cohns TZI, über das eine Grundlagenwerk verfügen, sondern von „verschiedenen Schulen“ vertreten oder durchaus auch unterschiedliche Ansätze verfolgt werden wie Transaktionsanalyse, Neurolinguistisches Programmieren (NLP), Psychodrama, Handlungslernen, Systemtheorie, Konstruktivismus oder Hirnforschung, sind diese überblicksartigen Darstellungen der wesentlichen Inhalte sehr wertvoll und bieten viel Orientierung.

Im weiteren Abschnitt wird explizit nach ethischen Dimensionen und Werten in den Konzeptionen gefragt, die kritisch betrachtet werden. Für das Verständnis des

den Ansätzen zugrunde liegenden Menschenbildes sind diese Abschnitte sehr wichtig. Dennoch ist hier die einzige leicht kritische Anmerkung zum Handbuch anzumelden: die Autoren stehen einigen der vorgestellten Konzepte offensichtlich näher als anderen. Das ist natürlich legitim. Kritisch anzumerken bleibt, dass zurückhaltendere Bewertungen sich auf die Ebene der Ansätze beziehen und weniger oder unterschwellig auf die Ebene der Anwendung. Beim NLP beispielsweise werden die kritischen Stimmen, die es gegenüber dem Ansatz gibt, benannt, es wird aber dann explizit darauf hingewiesen: „Entscheidend ist immer noch – und das wird stets so bleiben – der Anwender“ (S. 145). Das gilt aber selbstverständlich auch für alle anderen Ansätze. Am Kommunikationsmodell von Schulz von Thun wird bemängelt: „Was Schulz von Thun nicht bietet, sind Interventionstechniken. Seine Modelle eignen sich für die Analyse“ (S. 66). Ich verstehe das Arbeiten mit dem Modell des sogenannten „Inneren Teams“ (Miteinander reden, Band 3) durchaus als einen solchen hilfreichen Interventionsansatz, und auch andere Autoren haben die Schulz-von-Thunschen-Modelle weitergedacht (u. a. Jürgen Heckel, 1997: „Frei sprechen lernen“), werden aber in der Literaturliste nicht angegeben.

Zurück zu den Vorzügen des Handbuchs. In den Abschnitten „Methodische Ansätze“ werden die wesentlichsten Inhalte, Erklärungen, Modelle, aber auch einzelne Übungen zum Theorieansatz vorgestellt, was das Handbuch zugleich zu einem kleinen, aber feinen Methodenhandbuch macht. Diese Auswahl hat aus meiner Sicht zwei Vorteile. Zum einen: wer sich mit diesem Handbuch daran macht, die Konzepte kennen zu lernen oder das Basis-

wissen dazu zu erweitern, dem wird durch die Beigabe der praktischen Elemente die Substanz noch viel mehr verdeutlicht. Zum anderen finden die geübten Anwender einzelner Konzeptionen schnell kleine, aber für den Ansatz zum Teil sehr wesentliche Übungselemente, die in einer wie eingangs beschriebenen Situation schnell helfen können.

Zusammenfassend werden die Konzeptionen im Abschnitt „Essenz und Bedeutung“ (neben Hinweisen auf ausgewählte primäre Literatur zu den Ansätzen) noch einmal ausdrücklich freundlich und konstruktiv gewürdigt und es wird auch nicht verheimlicht, dass der Einsatz der Konzeptionen oder die Nutzung der sich daraus ergebenden Grundhaltung als Trainer, Berater, Seminarleiter oder Coach durchaus auch Spaß in die eigene (pädagogische) Arbeit bringen kann. Dies ist überhaupt ein sich durchziehender besonderer Wert des Buches: es wird insgesamt Lust gemacht, sich mit den Konzeptionen zu beschäftigen und sie in das eigene Handeln im Seminar zu integrieren.

Wenn dies als Fazit nach der (vollständigen oder teilweisen) Lektüre bestehen bleibt und zudem die oben beschriebene Mittagspause stressfrei gehalten werden kann, dann ist dies in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzen. Den Praktikern in den verschiedenen Feldern der Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen ist das Handbuch sehr zu empfehlen. Es bringt viele Dinge sehr gut les- und nachvollziehbar auf den Punkt. Es sollte in keiner Bibliothek einer Bildungseinrichtung fehlen. In diesem Sinne noch einmal: Vielen Dank an die Autoren Karl F. Meier-Gantenbein und Thomas Späth für dieses Werk!

Stephan Schack

Gerrit Mambour: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Schwalbach/Ts. 2007, Wochenschau-Verlag, 238 Seiten

Die in Gießen bei Wolfgang Sander entstandene Dissertationsschrift von Gerrit Mambour stellt einmal mehr die schulische politische Bildung in den Mittelpunkt des historischen Untersuchungsinteresses. Dennoch sollten Leser, denen vor allem an Erkenntnissen über die Realgeschichte oder die Geschichte der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung liegt, die hier anzuzeigende Studie nicht missachten, denn sie ist keine weitere traditionelle Ideengeschichte, sondern erweitert das Tableau bisheriger Forschungsergebnisse in zweierlei Hinsicht.

Der Untertitel „Eine politische Geschichte der politischen Bildung“ will anzeigen, dass Mambour die Genese des Verständnisses politischer Bildung im Lichte politischer Debatten deutet. Dafür hat er die einschlägigen Debatten im Bundestag und im Hessischen Landtag und außerdem die Nachlässe der Politikdidaktiker Kurt Gerhard Fischer und Wolfgang Hilligen ausgewertet, was sehr begrüßenswert ist.

Außerdem benutzt Mambour eine professionstheoretische Fragestellung, die – durchaus auch auf die Jugend- und Erwachsenenbildung übertragbar – interessante Differenzierungen und Erkenntnisse hervorbringt. Poli-

tische Bildner definiert er als „Experten für politische Lernprozesse“ mit einem eigenen Aufgaben- und Selbstverständnis, das wissenschaftlich gestützt ist und in fachlichen Diskursen überprüft wird. Der Erfolg politischen Lernens hängt aber auch von der Aktivität der Lernenden und dem damit verbundenen nötigen Respekt und von einem „Freiraum gegenüber nichtfachlichen Einflüssen und Vorgaben aus Gesellschaft und Staat“ ab. Diese eigentlich alte These von der Eigenlogik der Pädagogik und dem daraus resultierenden Gebot der Lehrfreiheit ist heute – angesichts vieler politischer Eingriffe in Strukturen und Förderungen der politischen Bildung – natürlich höchst aktuell. Mambours Frage lautet also: Hat sich dieser einer modernen Profession eigentlich zukommende Freiraum gegenüber staatlichen und politischen Herrschaftsansprüchen wirklich herausgebildet?

Die Argumentation wird in vier langen Kapiteln chronologisch entwickelt, ausgehend von den Reeducation-Initiativen der Alliierten und den Impulsen der 50er und 60er Jahre, politische Bildung als Partnerschaftsbemühen und positiven Verfassungsschutz zu begreifen, bis hin zu den Debatten über die Hessi-

schen Rahmenrichtlinien in den 70er und den Grundsatzdebatten, die in den 80er Jahren im Bundestag geführt wurden.

Der Autor konstatiert im Ergebnis zwar das Vorhandensein eines respektablen Professionalisierungsprozesses, aber – der aufmerksame Beobachter ahnt es bereits – es handelt sich um einen unvollständigen, prekären Zustand, denn die politische Bildung wird immer wieder als Verlängerung politischer Ambitionen und kurzfristiges politisches Interventionsinstrument interpretiert, ja missbraucht und damit in ihrer fachlichen Autonomie empfindlich eingeschränkt. Auch haben die „Mühlen parteipolitischer Kontroversen“ insbesondere in den 70er Jahren das kreative Potenzial und den professionellen Eigensinn politischer Bildung blockiert, so dass Mambour im Beutelsbacher Konsens von 1976 sogar einen „Befreiungsschlag“ sieht. Für die 90er Jahre identifiziert er zwar einen neuen Aufschwung im Fach, politisch aber – unter anderem wegen Stundenkürzungen und Schließungen von Bildungsstätten – einen weiteren Bedeutungsverlust. Das Fazit der Arbeit ist ehrlich, aber für die Profession recht zwiespältig.

Paul Ciupke

Dieter Hein: Deutsche Geschichte in Daten – München 2005, C. H. Beck, 191 Seiten

Was soll eine solche Publikation, wer braucht sie, wem nützt sie? Rund 2.000 ausgewählte Daten zur deutschen Geschichte mit Einträgen folgenden Kalibers „22.6. (1966) In Westberlin de-

monstrieren 3.000 Studenten für eine umfassende Studienreform“ können sich zwar auf die Tatsache stützen, dass es in der Geschichte ein Nacheinander gibt und dieses sich in Jahre,

Monate und Tage aufteilen lässt, doch lesbar ist das nicht und der Erklärungswert tendiert gegen Null. Allenfalls könnte das Schülern oder Studenten zum Auswendiglernen dienen, doch da-

für werden ja eigene Listen angeboten.

Das Gerüst der Chronologie, das der Frankfurter Geschichtswissenschaftler Hein erstellt hat, ist zudem ein eigenartiges Gebilde. Nicht nur, dass es im Neolithikum beginnt (das große DDR-Publikationsprojekt „Deutsche Geschichte“ setzte seinerzeit mit der älteren Steinzeit ein) und sich am Schluss etwas verläppert – für 2003 und 2004 gibt es jeweils zwei Einträge und für 2005 neben den Landtagswahlergebnissen aus NRW und den neuesten Arbeitslosen Zahlen vom Januar das irgendwie deutsche Datum: „19.4. Als erster Deutscher seit mehr als 400 Jahren wird Kardinal Joseph Ratzinger vom Konklave in Rom zum Papst gewählt.“

Schwerer wiegt, was dem Autor auch bewusst ist, dass eine solche Chronologie ein „traditionelles“ Geschichtsverständnis, eine Konzentration auf die Haupt- und Staatsaktionen der hohen Politik, befördert und die Wirtschafts-, Sozial- oder Kulturgeschichte an den Rand drängt. Hinzu kommt, dass der nationale Blickwinkel – auch wenn die Nationalstaaten zum härtesten Faktum der neueren Geschichte gehören – dem historischen Verlauf kaum gerecht wird. Das dokumentiert das Buch auch selber, von den ersten Einträgen zu den mittel- und südeuropäischen Hügelgräbern der Bronzezeit bis zum römischen Konklave auf der letzten Seite.

Das Internet hat die Buchkultur bislang nicht wirklich revolutioniert. Doch hier ist die Stelle, wo es eine heilsame Innovation be-

wirken könnte: Der Ballast des Nachschlagewesens, das Auffinden von Daten, Zahlen, Namen, sollte, wie eine Reihe von Editionen (z. B. der „Digitalen Bibliothek“) vorführt, getrost in die elektronischen Medien verlagert werden. Dort hat man keine Platzprobleme, die eine Auswahl erforderlich machten, dafür aber raschen Zugriff und elaborierte Suchinstrumente. Ein Verlag wie C. H. Beck, der letzt in der Canfora-Kontroverse soviel Qualitätsbewusstsein an den Tag legte, sollte sich auf die zukunftsweisenden Möglichkeiten einstellen. Sonst kommt noch der Verdacht auf, dass es ihm gar nicht um die Aufklärung des Publikums, sondern nur darum geht, mit irgendwelchen Büchern schnell viel Geld zu verdienen.

Johannes Schillo

Christoph Meyer: Herbert Wehner. Biographie – München 2006, Deutscher Taschenbuch Verlag, 579 Seiten

Herbert Wehner war einer der bekanntesten, aber auch umstrittensten Politiker der deutschen Nachkriegsgeschichte. Unvergessen sind die teils heftigen rhetorischen Schlagabtausche im Deutschen Bundestag, nicht zuletzt mit seinem Konterpart, dem ebenso wortgewaltigen Franz-Josef Strauß. Zugleich war der spätere Fraktionsführer der SPD – auch in seinem Erscheinungsbild – eine der markantesten Persönlichkeiten im politischen Geschäft der Bundesrepublik Deutschland: Sein grimmiges Gesicht – die Pfeife zwischen den Zähnen – und seine oft bissigen und polemisierenden Zwischenrufe bestimmten sein Bild in der Öffentlichkeit und prägen bis heute die Erinnerung an ihn. Auch innerhalb der SPD-Fraktion war sein zwischen Sanftmut

und Wutausbrüchen schwankender Führungsstil nicht unumstritten. Vor allem aber seine kommunistische Vergangenheit und seine bis heute nicht endgültig geklärte Rolle in der Zeit der stalinistischen Säuberungen trugen dazu bei, dass er vielen Zeit seines Lebens als suspekt galt.

Auch die Lektüre der 2006 anlässlich des 100. Geburtstags Herbert Wehners erschienenen Biographie des Politikers von Christoph Meyer verfestigt den Eindruck einer polarisierenden und mitunter zerrissenen Persönlichkeit. Ausführlich beschreibt Meyer, Historiker und Leiter des Herbert-Wehner-Bildungswerks in Dresden, die persönliche und politische Entwicklung des Politikers – angefangen von der Kindheit

in Dresden über die Jahre in Moskau und das politische Wirken in der Bonner Republik bis hin zur Demenz-Erkrankung Herbert Wehners und zu seinem Tod 1990.

Bemerkenswert ist, dass in Meyers Untersuchung – anders als in früheren Publikationen über Herbert Wehner – vor allem die menschliche Seite des Politikers starke Berücksichtigung findet und dabei eine Persönlichkeit zum Vorschein kommt, die dem bisherigen Bild in der Öffentlichkeit zumindest in Teilen widerspricht. Prägend sind sicherlich auch Wehners familiäre Erfahrungen in seiner Kindheit und Jugend wie das Aufwachsen in ärmlichen Verhältnissen in Dresden, die Einberufung des Vaters zum Ersten Weltkrieg und dessen

anschließende Alkoholerkrankung, die die Familie zerbrechen lässt. Vor allem seinem Vater fühlt sich Wehner Zeit seines Lebens eng verbunden. Anrührende Zeugnisse sind die an diesen teils posthum gerichteten Briefe des späteren Politikers. Bewegend auch die Darstellung der letzten Lebensjahre Herbert Wehners, in denen sein vermutlich durch eine langjährige Diabetes ausgelöst, von der Öffentlichkeit lange unbemerkter geistiger Verfall aus der einstigen Kämpfernatur einen hilflosen alten Mann werden lässt.

Ausgangspunkt der politischen Karriere Herbert Wehners ist das Jahr 1923, das – laut Meyer – Schicksalsjahr für die politische Radikalisierung des späteren Politikers. Dem Eintritt in die Sozialistische Arbeiterjugend folgen unter dem Eindruck des Einmarsches der Reichswehr in Sachsen und deren teilweise brutalem Vorgehen gegen die Bevölkerung schon im gleichen Jahr der Austritt und die Gründung einer anarchistischen Jugendgruppe. 1926 arbeitet Wehner für kurze Zeit als Privatsekretär des Schriftstellers und vormaligen Mitglieds der bayerischen Räterepublik Erich Mühsam, der später von den Nationalsozialisten ermordet wird. Nach dem Eintritt Wehners in die KPD 1927 vollzieht sich sein rascher politischer Aufstieg. 1930 wird er Abgeordneter im Sächsischen Landtag und Stellvertretender Vorsitzender der KPD-Fraktion, 1931 vom Zentralkomitee als Technischer Sekretär nach Berlin abkommandiert. Seinem Ruf als polternder und bissiger Redner wird Wehner schon in der damaligen Zeit gerecht. Allein zwischen Juli 1930 und Januar 1931 kassiert er 27 Ordnungsrufe.

Privat ist Wehner zunächst weniger Erfolg beschieden. Seine be-

reits 1927 geschlossene Ehe mit Lotte Loebinger, ebenfalls KPD-Mitglied und Schauspielerin in der Truppe von Erwin Piscator, scheidet nach wenigen Wochen. Von 1929 an lebt Wehner mit Charlotte (Lotte) Treuber, Sekretärin bei der Landtagsfraktion der KPD in Sachsen, zusammen. Sie begleitet ihn auch in den Jahren in Moskau, wohin sie mit Wehner 1935 nach einer Razzia in Prag zunächst kurzfristig abgeschoben wird und wo sie ab 1937 im legendären Hotel Lux – Unterkunft zahlreicher kommunistischer Funktionäre und Emigranten – leben.

1941 lässt Herbert Wehner Lotte Treuber im Zuge seiner Abkommandierung nach Schweden, von wo aus er den Wiederaufbau der KPD organisieren soll, in Moskau zurück. Die Ausreiseerlaubnis gilt nur für ihn. „Lass mich nicht in diesem Lande sterben“, sind Lotte Treubers Abschiedsworte, doch erst ein Jahr nach Kriegsende bemüht sich Wehner, Kontakt mit ihr aufzunehmen. Dies wirft einen Schatten auf das von Christoph Meyer ansonsten stark betonte positive menschliche Verhalten Wehners.

Auch seine Rolle als prominenter KPD-Funktionär in Moskau, insbesondere seine Verstrickungen in die innerkommunistischen Säuberungen und die Beteiligung am Verrat von Genossen, lassen Herbert Wehner in keinem guten Licht erscheinen. Zumal er, wie der Fall der Witwe von Erich Mühsam zeigt, in seinen Nachkriegserinnerungen seine gegenüber dem sowjetischen Geheimdienst geäußerte Bereitschaft verschweigt, Weggefährten für diesen zu bespitzeln und sie damit in Lebensgefahr zu bringen. Auf die oftmals diskutierte Frage, weshalb Wehner sich nicht bereits unter dem Eindruck seiner Moskauer Erfahrungen vom Kommunismus losgesagt hat,

findet sich in Meyers Darstellung keine wirklich stichhaltige Antwort. Dass dies alleine mit Wehners unbedingtem Willen zu erklären ist, alles dem Aufbau des kommunistischen Widerstands gegen Hitler und letztlich der Befreiung Deutschlands und Europas vom nationalsozialistischen Regime unterzuordnen, bleibt eine Hypothese des Biographen.

Als Beginn für den allmählichen Loslösungsprozess vom Kommunismus sieht Meyer die Haftzeit in Schweden, wo Wehner von 1942 bis 1944 unter dem Vorwurf der Spionage für die Sowjetunion im Gefängnis sitzt. Nach Moskau übermittelte Nachrichten, Wehner habe nach seiner Verhaftung umfangreiche Aussagen gemacht und damit „die Partei verraten“, führen 1942 ohne sein Wissen zum Ausschluss aus der KPD. Gegen Ende der Haftzeit in Schweden lernt Wehner seine spätere Frau Lotte Burmester, Witwe eines Hamburger KPD-Funktionärs, kennen und tritt wieder in die evangelisch-lutherische Kirche ein. Wehners eigenen Aussagen zufolge weist ihm jedoch letztlich Kurt Schumacher, dessen Stimme er nach Kriegsende im Radio hört und dessen kämpferische Haltung und politische Verstellungen ihn stark beeindruckten, den Weg in die Sozialdemokratie. 1946, kurz nach seiner Rückkehr nach Deutschland, tritt Wehner in Hamburg in die SPD ein.

So sehr es einerseits das Verdienst der Biographie ist, Herbert Wehner von einer bisher weitgehend unbekanntem, menschlichen Seite zu zeigen, so sehr überkommt den Leser auf der anderen Seite mitunter der Eindruck fehlender kritischer Distanz zum Gegenstand der Untersuchung – eine Kritik, der sich der Autor auch bereits von Seiten anderer Rezensenten aus-

gesetzt sah. Dies gilt nicht nur für die Beurteilung der Moskauer Jahre, sondern auch für das politische Wirken Wehners nach 1945, insbesondere als Mitglied und späterem Vorsitzenden der SPD-Fraktion, dem der umfangreichere Teil der Publikation von Christoph Meyer gewidmet ist.

Denn so unbestritten Wehners Verdienste als Politiker in innen- und außenpolitischen Belangen der Bundesrepublik Deutschland auch sind – so sehr wird andererseits sein Einfluss auf bestimmte politische Entwicklungen und Ereignisse hochgespielt. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang beispielsweise seine Rolle beim Zustandekommen des Godesberger Programms, das ohne sein energisches Eintreten innerhalb der Partei wohl nicht durchsetzbar gewesen wäre, zu dessen Inhalt jedoch andere sozialdemokratische Politiker wesentlich mehr beigetragen haben. Ohnehin verblissen in der Darstellung Meyers andere bekannte Protagonisten der SPD neben Wehner zu konturlosen, handlungsunfähigen Figuren. Dies betrifft insbesondere Willy Brandt. Zwar wird die einstige „Lichtgestalt“ Brandt heute aufgrund entsprechender Forschungsergebnisse und autobiographischer Berichte aus Kreisen der Familie wesentlich differenzierter beurteilt als früher. Ihn, dessen Verhältnis zu Herbert

Wehner sich höchst spannungsgeladen entwickelte, jedoch nahezu ausschließlich als Führungsschwache, zaudernde Persönlichkeit zu beschreiben, die sich in schwierigen Situationen zuweilen in eine „herbstlich-depressive Grippe“ flüchtete, wird ihm sicherlich nicht gerecht.

Ausschlaggebend für diese Vorgehensweise des Biographen mögen neben dessen beruflichem Hintergrund auch andere Gründe sein: So stützt sich Meyer bei seiner Darstellung neben Quellen aus öffentlichen Archiven in starkem Maße auf den persönlichen Nachlass Herbert Wehners und auf persönliche Gespräche mit Greta Wehner, die heute in Dresden lebt. Die Tochter von Lotte Burmester war schon seit den 1950-er Jahren im Zuge der schweren Herzerkrankung ihrer Mutter immer stärker an die Seite von Herbert Wehner getreten und wurde schließlich seine engste Mitarbeiterin, 1983 auch seine Ehefrau.

Zu den Stärken der Darstellung zählt andererseits die – trotz einiger Detailverliebtheit – gute Lesbarkeit, die auch den üppigen Umfang der Studie vergessen lässt. Humorvolle Details tragen überdies zur Auflockerung bei – wie beispielsweise Wehners Antwort „Das ist alles Taktik“ auf die Frage, wie er es geschafft habe,

seinen Geburtstag auf den Tag nach der für die SPD erfolgreichen Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen (1966) zu legen.

Zudem vermittelt die Biographie über die Darstellung der Person Wehners hinaus einen anschaulichen Eindruck der jeweiligen Zeitumstände und einen interessanten Einblick in die zeitgeschichtlichen Hintergründe. Dies gilt besonders für die Jahre in Dresden und die Bonner Zeit.

Doch vor allem noch unter einem weiteren Aspekt ist die Studie von Christoph Meyer in der historisch-politischen Bildung einsetzbar. So war Wehner – wie Meyer zu Recht betont – nicht nur ein politischer Mensch im eigentlichen Sinne, sondern vor allem ein politisch Handelnder, der sich über Jahrzehnte hinweg vehement für seine politischen Überzeugungen einsetzte. Sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft zum politischen Handeln erscheinen angesichts vielfältiger Herausforderungen heute notwendiger denn je. Aus Herbert Wehners Lebenslauf, in dem sich in besonders drastischer Weise die Brüche und Kontinuitäten des 20. Jahrhunderts spiegeln, lässt sich dazu auch für das 21. Jahrhundert einiges lernen.

Barbara Hopmann

Brigitte Fahrenberg: Spurwechsel. Wie Frauen ihr Leben neu gestalten. Biografische Weiterbildung mit und für Frauen – Herbolzheim 2006, Centaurus Verlag, 289 Seiten

Der erste Anstoß zur Entwicklung frauenspezifischer Weiterbildung kam aus dem politischen Raum: Ende der siebziger Jahre stellte die französische Soziologin Evelyn Sullerot auf einem

Kongress der Europäischen Gemeinschaft in Brüssel ihre neuen Weiterbildungsprogramme für Frauen vor. Mit ihrem damals viel beachteten Buch „Die Wirklichkeit der Frau“ (1979) leitete sie

eine neue Phase der Diskussion über Frauenfragen in Europa ein.

Angelehnt an Sullerots Arbeit entstanden auch in Deutschland

innovative Konzepte und Methoden frauenpolitischer Arbeit. Insbesondere mit der „Biografischen Weiterbildung“ entwickelte sich ein Ansatz, der die drei Säulen der allgemeinen, beruflichen und politischen Weiterbildung ergänzt.

In „Spurwechsel - Wie Frauen ihr Leben neu gestalten“ werden einige Programme mit ihren neuen Inhalten und Methoden ausführlich dargestellt. Die „Biographische Weiterbildung“, angewandte Methode in den beschriebenen Kursen, orientiert sich an der individuellen Lebensgeschichte und folgt einem weitgehend zieloffenen Bildungsansatz. Charakteristisch ist der ganzheitliche Ansatz, alle Persönlichkeitsbereiche der Teilnehmerinnen werden in die Weiterbildungsarbeit einbezogen. „Die Frauenbiografien in ihrer Vielfältigkeit und der ganzheitliche Blick auf die Persönlichkeit der Teilnehmerinnen sind zwei wesentliche Merkmale einer Biografischen Weiterbildungsarbeit“ (S. 20).

Spurwechsel präsentiert sechs Weiterbildungskonzepte, die in den Jahren 1983 bis 1993 zunächst als Forschungsberichte erschienen waren. Seitdem wurden sie in der Bundesrepublik vielfach erprobt, teilweise evaluiert und jetzt als Buch zusammengefasst. Dabei handelt es sich um die Kurse:

- „Neuer Start ab 35 – Motivierungs- und Orientierungskurs für Frauen. Ein Pilotprogramm in Freiburg.
- Neue Wege – Frauen im öffentlichen Leben. Qualifizierung für politische, kulturelle und soziale Arbeit.
- Neue Chancen nach der Lebensmitte – Spurwechsel? Orientierungskurs für Frauen ab 55.
- Zeit für mich – Zeit für dich. Junge Frauen gestalten das Leben mit ihren Kindern.
- Weiterbildungsverhalten von Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen und in schwierigen Lebenssituationen.
- „LernWerkstatt“ – ein Sprungbrett für Frauen. Wie Frauen zusammen zum Sprung ansetzen.

Allen Programmen ist gemeinsam, dass sie an frauentypischen Umbruchphasen ansetzen. Die individuell zugeschnittenen Weiterbildungsprogramme unterstützen die Teilnehmerinnen dabei, aus dem Verständnis für die eigene Vergangenheit heraus die Zukunft zu planen. In den vielfältigen Frauenbiografien wird sichtbar, wie alle Frauen auf ihre Weise den „Balanceakt“ zwischen individuellen Lebenszielen, Beruf,

Mutterschaft, Familienaufgaben bewältigen.

Geradezu spannend ist das Unternehmen, Weiterbildung für Frauen mit geringen Bildungsvoraussetzungen auf den Weg zu bringen. Mit aufsuchender Weiterbildungswerbung wird eine erstaunlich große Zahl Interessierter gewonnen. Es ist ein gelingender Einstieg, der gleichzeitig viele Fragen neu aufwirft. Und Nachfolgeprogramme wünschenswert macht.

In sehr einfühlsamer Weise würdigt die Autorin die Geschichten der Frauen und stellt sie in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Erwartungen. Und sie wirbt für die Freiheit von Frauen: die Vielfältigkeit ihrer Lebensentwürfe zu akzeptieren und sie nicht auf zugeschriebene Rollen festzulegen. „Es gibt ihn nicht, den „richtigen“ Weg für jede Frau in jeder Phase ihres Lebens!“ (S. 260)

Ein übersichtlich aufbereiteter Anhang gibt wertvolle Anregungen und beschreibt einige Curricula der vorgestellten Programme.

Das Buch ist eine Fundgrube für diejenigen, die lebenslange Weiterbildung für Alle ernst nehmen und einem ganzheitlichen Bildungsansatz folgen. Und Lust haben, kreative erfolgreiche Seminarkonzepte neu umzusetzen.

Ellen SeBar-Karpp

Stefan Rappenglück: Europäische Komplexität verstehen lernen – Schwalbach/Ts. 2005, Wochenschau Verlag, 249 Seiten

„In der außerschulischen politischen Bildungsarbeit nimmt die Frage der jugendgerechten Vermittlung von europaspezifischen Themen eine wichtige Rolle ein. So ging z. B. Ende

November 2006 die Bundeszentrale für politische Bildung in einer dreitägigen Veranstaltung der Frage nach, wie das sperrige Thema „Europa“ für Jugendliche und junge Erwach-

sene begreifbarer gemacht werden kann.

Am 22. Januar 2007 fand zu Beginn der deutschen Ratspräsidentschaft ein von der Bundes-

kanzlerin vorgeschlagener bundesweiter Aktionstag „Europa macht Schule“ statt. In mehr als 700 deutschen Klassen stellten sich Mitglieder des Bundeskabinetts, Abgeordnete des Bundestages und der Landtage sowie Europa-parlamentarier und EU-Mitarbeiter Fragen von Schülerinnen und Schülern. Umfragen unter Jugendlichen zum Thema Europa zeigen ein zwiespältiges Bild: viele Jugendliche stehen der EU zwar grundsätzlich positiv gegenüber, geben aber gleichzeitig freimütig zu, „so gut wie nichts“ über die EU, ihre Institutionen und ihre Arbeitsweise zu wissen.

Die 2005 im Wochenschau-Verlag erschienene Publikation von Dr. Stefan Rappenglück, „Europäische Komplexität verstehen lernen“, beschreibt und analysiert die Wirksamkeit europabezogener Planspiele in der politischen Bildungsarbeit. Der anderenorts auch schon einmal als „Planspiel-Papst“ bezeichnete Autor ist Leiter der Forschungsgruppe Jugend und Europa am Centrum für angewandte Politikforschung in München (CAP). Das CAP selbst ist ein Institut an der Ludwig-Maximilians-Universität. Zusammen mit seinem Team hat der Autor jahrelang Planspiele und Simulationen mitentwickelt, getestet und wissenschaftlich begleitet. Mit seinem Buch, das nach Auskunft des Verlages seine Dissertation darstellt, fasst er auf 249 Seiten die während seiner Arbeit gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zusammen und untermauert sie theoretisch.

Die Publikation gliedert sich in insgesamt sechs Kapitel, ein Literaturverzeichnis und einen Anhang. Neben politikwissenschaftlichen, lerntheoretischen und systemtheoretischen Erörterungen werden insbesondere die Konsequenzen dargestellt, die sich aus dem Thema „Europa als

Vermittlungsproblem“ für die politische Bildungsarbeit ergeben. Umfrageergebnisse unter Jugendlichen werden analysiert und die sich daraus ergebenden Handlungsdefizite in der schulischen und außerschulischen Bildung aufgezeigt und kritisch beleuchtet. In einem Zeitungsartikel zu dem eingangs erwähnten Aktionstag der Bundesregierung wird der Autor dahingehend zitiert, dass der „erschreckend niedrige Wissensstand vieler Jugendlicher zu europäischen Themen“ die größte Triebkraft für ein Verkümmern der europäischen Idee darstellt. Diese Einschätzung, die sich auch in der vorliegenden Arbeit wiederfindet, ist bereits für sich allein betrachtet erschreckend. Verstärkt wird diese Problematik, wenn man sich vor Augen führt, dass die Generation der heute 14- bis 25-jährigen gut ein Drittel der Bevölkerung der EU ausmacht und es von diesen derzeit sehr schlecht informierten Jugendlichen abhängen wird, wie und wohin sich Europa zukünftig entwickeln wird.

Weil sich nach Meinung des Autors „spielerisches Handeln sehr gut zur Vermittlung politischer Zusammenhänge“ eignet, geht er im Wesentlichen der Frage nach, ob der spielerische Ansatz der Planspiel-Methode geeignet ist, um der Zielgruppe das komplexe und unübersichtliche Themenfeld „Europa“ transparenter zu machen. Es schließt sich eine Evaluierung einer (einzigen) in der Arbeitsgruppe des CAP mit entwickelten Simulation „Europa neu gestalten – die Europäische Union zwischen Vertiefung und Erweiterung“ an. Diese erfolgt auf der Basis einer quantitativen Befragung und qualitativer Einzelfallanalysen. Dabei ist allerdings sowohl die Anzahl der untersuchten Planspiele insgesamt begrenzt als auch die Zusammensetzung der Spielgrup-

pen: Nach genauerer Betrachtung der beigefügten Materialien im Anhang des Buches ergibt sich, dass die knapp 40 Simulationen zum überwiegenden Teil an Gymnasien durchgeführt wurden. Daneben liegen Ergebnisse von der Durchführung an einer Realschule, einer integrierten Gesamtschule und weiteren Einzelveranstaltungen an einer Berufsschule, einer Zivildienstschule, einer Universität und einer Bundeswehrschule für Unteroffiziere vor. Laut Rappenglück will die Evaluierung auch keinen Anspruch auf eine bundesweite Repräsentativität erheben. Es stellt sich die Frage, inwieweit die gewonnenen Ergebnisse auf andere Planspiele bzw. auf die Gesamtheit aller derzeit zu schulischen und außerschulischen Bildungszwecken verwendeten Planspiele und Simulationen übertragbar sind.

Der Autor kommt zu folgendem Fazit: „Europabezogene Planspiele bieten (...) die Möglichkeit, die beteiligten Akteure, ihre Interessen und Strategien sowie übergeordnete politische und rechtliche Rahmenbedingungen insbesondere für Jugendliche transparenter zu machen.“ Die Schwächen von Planspielen werden dabei nicht verschwiegen, nämlich, dass es infolge der Scheinrealität des Modells oft zu einer Verzerrung der Realität und wirklichkeitsfremdem Scheinhandeln kommen kann. Gerade in diesem Zusammenhang kommt einer professionellen Moderation und einer zeitlich ausreichend bemessenen Auswertungsphase besondere Bedeutung zu. Nach Auffassung von Stefan Rappenglück sollten Planspiele bereits frühzeitig in außerschulischen und schulischen Lernorten eingesetzt werden und insbesondere auch in Form von Fortbildungen für Lehrkräfte stattfinden. Der Autor beschreibt, dass der Prozess der demokrati-

schen Gestaltung in Europa einer dauernden Begleitung und Unterstützung bedarf und verweist insbesondere auf die entscheidende Rolle, die dabei nach wie vor der politischen Bildungsarbeit zukommt.

Neben einem 15-seitigen Literaturverzeichnis finden sich im Anhang des Buches u. a. die Abbildung der Spielmatrix, die verwendeten Erhebungsbogen, die zusammengefassten Ergebnisse und drei Einzelinterviews mit Durchführenden sowie einige Presseartikel. Die Interviews sind aufschlussreich, weil die Befragten unterschiedliche Erfahrungen mit der Durchführung von Simulationen haben und die mit der Methode verbundenen Chancen und Schwierigkeiten jeweils aus ihrer Sicht heraus differenziert beschreiben.

Die eigenen Erfahrungen des Rezensenten aus der Bildungspraxis decken sich weitgehend mit den Beschreibungen im Buch: Simulationen und Planspiele können – wenn sie von erfahrenen Leitern moderiert und begleitet werden – sehr gut dazu geeignet sein, Jugendliche für die Beschäftigung auch mit eher komplexen Themen zu gewinnen. In der praktischen Auseinandersetzung und Interaktion mit den anderen Teilnehmenden können schwierige

Zusammenhänge in der vereinfachten Spielsituation durchschaubar gemacht werden. Im besten Fall nehmen die Teilnehmenden Erfahrungen und Erkenntnisse mit und beschäftigen sich während ihres weiteren Bildungsweges näher mit der Thematik, wobei der Simulation in erster Linie die Aufgabe zukommt, bestehende Zugangshürden abzubauen und Grundkenntnisse zur Selbstaneignung und Vertiefung der Thematik zu vermitteln. Die Erfahrung zeigt aber auch, dass zu Beginn der Spielphase eine Menge unterschiedlicher und neuer Fakten zu bewältigen ist und ein gewisses Abstraktionsniveau von den Teilnehmenden gefordert wird. Die Bevorzugung von gymnasialen Oberstufen bei der Evaluierung durch den Autor kommt also nicht von ungefähr. Für die Arbeit mit „bildungsfernen Schichten“ (die in jüngster Zeit durch verschiedene Fördermittelgeber favorisiert und den Trägern der politischen Bildung gerne als neue Zielgruppen vorgegeben werden) erscheinen die in dieser wissenschaftlichen Untersuchung betrachteten Simulationen und Planspiele jedenfalls nicht geeignet. Bei Planspielen muss der Zeitrahmen so bemessen sein, dass genügend Zeit für gemeinsame Reflexionsphasen zur Verfügung steht. Essentiell ist auch eine professionell

durchgeführte Auswertungsphase, mit der die Simulation beendet wird und bei der die Teilnehmenden ihre eingenommenen Rollen wieder abgeben können.

Insgesamt gesehen ergeben sich für pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bereits über Erfahrung mit der Durchführung von Simulationen und Planspielen verfügen, nach der Lektüre des Buches keine wesentlich neuen Erkenntnisse. Das vorliegende Buch ist keine anschauliche Inhaltsbeschreibung praxisnaher Simulationsabläufe oder gar eine für die tägliche Bildungsarbeit verwendbare „Spielanleitung“. Es ist ein mit vielen Fußnoten versehener wissenschaftlicher Text, der die Anwendung von Planspielen und Simulationen wissenschaftlich untersucht und somit im Wesentlichen interessant für Fachleute, die sich mit der Materie näher beschäftigen möchten oder Argumente für den Einsatz dieser Methoden in der eigenen politischen Bildungsarbeit benötigen. In jedem Fall ist die Publikation aber ein wichtiger Beitrag zur wissenschaftlichen Begründung der Wirksamkeit von Planspielen in der (außer)schulischen politischen Jugendarbeit.

Oliver Krauss

Babette Loewen/Bernd Overwien (Hrsg.): Jugendliche stärken. Entwicklungspolitische Bildungsansätze und Perspektiven für Bildung und Beschäftigung – Frankfurt/M. 2005, IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 321 Seiten

Im November 2002 veranstaltete die Evangelische Akademie Bad Boll in ihrer entwicklungspolitischen Veranstaltungsreihe eine Fachtagung „Jugend und Gesellschaft im Umbruch – Neue Herausforderungen für Bildung und

Beschäftigung in der Entwicklungszusammenarbeit“. Daran nahmen vor allem Personen aus staatlichen wie nichtstaatlichen Organisationen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit sowie aus den Bereichen Consul-

ting und Wissenschaft teil. Der Sammelband von Babette Loewen, die in der Entwicklungszusammenarbeit tätig ist, und Bernd Overwien, TU Berlin, Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation, geht

auf diese Veranstaltung zurück. Er bringt in der Hauptsache die Tagungsbeiträge der Fachleute, gegliedert nach den beiden Teilen „Grundlagen und Bedingungen“ und „Übergang in den Arbeitsmarkt“. Im zweiten Teil handelt es sich um Berichte aus der Praxis - von Chile über die Philippinen und Kirgistan bis zu Peru und Mexiko.

Dazu gehört auch – dem neueren Ansatz des Globalen Lernens gemäß, der sich vom Dritte-Welt-Blickwinkel verabschiedet – ein Bericht von Axel Sachs (GTZ) über die Berufsausbildung im Kosovo. Diesen Artikel kann man in seiner schönfärberischen Art als aufschlussreiches Beispiel für eine bestimmte Form des Berichtswesens nehmen. Hier erfolgt weder eine Reflexion darauf, warum ein Land, das unter Tito und Nachfolgern ein entwickeltes Bildungssystem hatte, heute in einer Reihe mit armen und ärmsten Ländern steht, die mit den elementarsten Aufbaufragen konfrontiert sind, noch will der Autor das von der Besatzungsmacht oktroyierte Bildungssystem erklären. Man habe leider nach Kriegsende Entscheidungen getroffen, die heute „nicht mehr nachvollziehbar“ seien. Dabei ist die bildungspolitische Grundlinie, wenn man den Informationen von Sachs übers berufliche Orientierungsjahr folgt, durchaus nachvollziehbar: Die vorherige serbische Dominanz ist durch eine kosovo-albanische ersetzt worden.

Dies ist ja auch die Lage, die allgemeinpolitisch bekannt ist. In-

zwischen sind die Serben zu einer verfolgten Minderheit geworden, die nationalistische Umkremplung des Landes vertreibt die nicht-albanischen Bevölkerungsteile und nimmt keine Rücksicht auf die gesellschaftlichen Lebensgrundlagen. Sachs berichtet z. B. von einer Arbeitslosigkeitsquote, die bei 60 % liegt. Es geht in dem Landstrich eben nicht um den wirtschaftlichen Aufbau, sondern um eine Sezession, die von oben, vom Besatzungsregime, gebremst oder kontrolliert wird. Dass Sachs treuherzig die UNMIK-Sonntagsreden vom Aufbau einer kosovarischen Gesellschaft, „in welcher alle ethnischen Gruppen in einer demokratischen Regierungsform ihre Geschicke gleichberechtigt selbst in die Hand nehmen können“, als Ziel der praktizierten Politik ausgibt, ist schon bemerkenswert. Bei den konkreten Informationen über das Orientierungsjahr erfährt man dann, dass die Bereiche albanische Sprache und Literatur absolut im Vordergrund stehen – was sogar dem Autor befremdlich vorkommt, schließlich gibt es kaum Unterrichtsmaterialien, Computerprogramme oder berufliche Informationen in dieser Sprache, die sich zudem auf einen äußerst begrenzten Raum bezieht. Trotz allem will der Bericht bei der Umsetzung „ein sehr positives Bild“ festhalten, obwohl man an den nachfolgenden Einschränkungen mit Händen greifen kann, dass sich diese Einschätzung nicht gelungenen Bildungsergebnissen, sondern der politischen Parteinahme für das nach dem NATO-Überfall eingesetzte Regime verdankt.

Diese Berichtstendenz, begonnene oder durchgeführte Projekte als vielversprechende Unternehmen darzustellen, muss man bei dem Band in Rechnung stellen. Ob Jobvermittlung in Kirgistan oder Kleinstkredite in Venezuela, stets handelt es sich um eine „sehr erfolgreiche Tätigkeit“ oder lässt sich eine „eindeutig positive Bilanz“ ziehen. Sobald man dann aber exemplarischen Einblick in die Lebensverhältnisse der Jugendlichen oder sozialstatistische Informationen zum betreffenden Land erhält, sieht die Sache schon wieder anders aus. Dies wird natürlich auch im theoretischen Teil deutlich, wo Overwien gleich eingangs festhält, dass allein das Engagement in Bildung und Sozialarbeit „die Situation der Armen nicht ausreichend verbessern kann“. Das Buch fokussiert natürlich auf Fragen der beruflichen Bildung, doch kann es der politischen Bildung Anregungen geben. Dort steht ja das Thema Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit nicht mehr im Vordergrund, es wird eher unter die Stichworte Globalisierung, Außen- und Sicherheitspolitik subsumiert. Der Band von Loewen/Overwien bringt hier noch einmal nachdrücklich das Thema Armutsbekämpfung in Erinnerung, nämlich als wirtschaftliche und soziale Grundfrage und nicht als Aufgabe der punktuellen Krisen- und Katastrophenintervention, die heute oft das Bild der so genannten Dritten Welt bestimmt.

Johannes Schillo

Klaus-Dieter Mertineit/Verena Exner: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten – Köln 2003, Deutscher Wirtschaftsdienst, 264 Seiten

Das Leitbild der Nachhaltigkeit, 1992 entwickelt von der UN-Konferenz in Rio de Janeiro, wird in diesem Buch als „regulative Idee“ verstanden, die alle gesellschaftlichen Bereiche, also auch die Berufsbildung durchdringen soll. Die Berufsbildung steht vor der Herausforderung, bei den Lernenden genau die nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenzen zu fördern, die notwendig sind, um ein stärkeres Bewusstsein für Umwelt- und Entwicklungsfragen von unten her in die Betriebe und Institutionen der Berufswelt wachsen zu lassen. Insofern ist die Ausgangsfrage des Buches auch interessant für alle, die außerschulische Bildung betreiben oder anderweitig mit beruflichen Bildungswegen in Kontakt sind. Die Zielgruppe des Buches findet hier Handlungsempfehlungen und Praxisbeispiele, die in verschiedenen Feldern erprobt und dokumentiert wurden.

Daher bietet das Kompendium nachhaltigkeitsrelevante Anregungen für Betriebe und Schule im Umgang mit Energie, für den Handel, für das Feld von Bauen und Wohnen sowie für Kommunikationsstrukturen in Betrieben, die die Nachhaltigkeitsentwicklung befördern können.

In einem Kapitel werden ausgewählte Methoden in mehreren Beispielen vorgestellt: die Umweltallye, die Zukunftswerkstatt, die Projektmethode und die Juniorenfirma. Unbekannt sind diese Methoden sicher nicht mehr, interessant sind jedoch die Beispiele der Umsetzung vor unterschiedlichen Bildungshintergründen, sei es in Berufsschulen, in der Werkstatt-Schule Hannover, bei Volkswagen Coaching oder bei den Hamburgischen Electricitäts-Werken. So bietet das Buch zahlreiche Hilfen auf dem Weg zur erfolgreichen Übernahme in die eigenen Praxisfelder

des Lesers, inklusive des Serviceteils mit Adressen, Literatur und Hinweisen auf Medien. Wichtig sind hier die Vernetzungsmöglichkeiten durch Verweise auf Umweltzentren des Handwerks und auf die Demonstrationsanlagen zur Vermittlung regenerativer Umwelttechnik an Bildungseinrichtungen.

Das Buch ist durchgängig anschaulich geschrieben, gut gegliedert und mit Fotos versehen, deren Druckqualität jedoch leider zu wünschen übrig lässt.

Insgesamt ein echtes Handbuch für pädagogisch Tätige und eine gute Zusammenfassung von Antworten auf die Fragen, wie eine große gesellschaftliche Vision zu konkreten Zielen führen und in Schritte und Maßnahmen übersetzt werden kann.

Toni Charlotte Bünemann

Markt

Termine

Am **7. September 2007** wird in Hambach die „**Straße der Demokratie**“ eröffnet. Auf einer **Zukunftskonferenz im Hambacher Schloss**, einem der zentralen Orte deutscher Demagogiegeschichte, sollen Überlegungen dazu angestellt werden, wie eine freiheitlich-demokratische Erinnerungskultur zu pflegen und in die Zukunft Europas zu tragen ist. Der Initiative zur „Straße der Demokratie“, die von den Städten Karlsruhe und Offenburg ausging, sind **elf Städte der Region, zwei Erinnerungsstätten und die Landeszentralen für politische Bildung Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz** gefolgt.

Ansprechpartner/-in: Dr. Susanne Asche, Stadt Offenburg, Fachbereich Kultur, Tel. 0781/82-2297, E-Mail: susanne.asche@offenburg.de und Dr. Ernst Otto Bräunche, Stadt Karlsruhe, Kultur-Institut für Stadtgeschichte, Tel. 0721/133-4220, E-Mail: ernst.braeunche@kultur.karlsruhe.de.

Die **Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung**, die in diesem Jahr 50 Jahre alt wird, feiert aus diesem Anlass vom 17. bis 19.09.2007 unter dem Titel „**50 Jahre KBE**“ ihr Jubiläum. Neben einem Festgottesdienst und dem Festakt wird ein Fachforum geboten, auf dem die Frage „Was hält unsere Gesellschaft zusammen?“ aus der Perspektive der katholischen Erwachsenenbildung erörtert wird. Veranstaltungsort ist das Katholisch-Soziale Institut der Erzdiözese Köln in Bad Honnef.

Infos: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Joachimstr. 1, 53113 Bonn, Tel. 0228/902470, E-Mail: kbe@kbe-bonn.de.

[kbe-bonn.de](http://www.kbe-bonn.de), Ansprechpartnerin: Gertrud Kreuder, Tel. 0228/90247-12, E-Mail: kreuder@kbe-bonn.de.

Der **10. DASA Jugendkongress**, der von der **Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen**, zusammen mit der **Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e. V.** im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales veranstaltet wird, findet am **19. und 20. September 2007** in Dortmund statt. Ausbildung – Beruf – Chancen sind die Stichworte, die das Programm an beiden Tagen bestimmen. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Zukunftsplanung von Jugendlichen und ihre beruflichen Perspektiven, Möglichkeiten der Ausbildung in einzelnen Berufen bzw. Berufsfeldern und ein Markt der Möglichkeiten sowie eine Fülle an Kulturangeboten.

Das ausführliche Programm gibt es unter www.dasa-jugendkongress.de.

Das **Pressenetzwerk für Jugendthemen e. V.**, ein Zusammenschluss von Journalisten und Journalistinnen, die sich mit Jugendthemen befassen, lädt für den **19. bis 20. September** zu einem **Seminar** unter dem Titel „**Teamwork Generationen – Journalisten im Austausch**“ ein. Auf dem Workshop sollen Generationenthemen recherchiert und beschrieben und Gemeinsamkeiten in der Berichterstattung zu den Bereichen „Senioren“ und „Jugend“ analysiert werden. Vier Teams mit je einem Journalisten mit Themenschwerpunkt „Jugend“ und einem mit dem Arbeitsbereich „Senioren“ sollen generationen-

übergreifende Themen recherchieren und in Artikeln darstellen.

Infos: Pressenetzwerk für Jugendthemen e. V. (pnj), Jörg Wild, Beethovenstr. 38a, 53115 Bonn, Tel. 0228/217786, E-Mail: buero@pressenetzwerk.de; www.pressenetzwerk.de.

Vom **21. bis 22. September 2007** findet in Berlin der **4. Ganztagschulkongress** statt. Unter dem Titel „**Ganztagschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten**“ sollen Chancen und Beispiele von „Bildungslandschaften“ im Fokus stehen. Vertreter und Vertreterinnen aus Ganztagschulen sollen mit ihren Partnern aus kommunalen Einrichtungen, Schulverwaltungen und Verbänden sowie aus den regionalen Serviceagenturen „Ganztätig lernen“ präsentieren und ihre Kooperationserfahrungen, gute Praxisbeispiele und Beispiele beginnender Entwicklungen diskutieren.

Veranstalter sind das **Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland**, die zusammen mit der **Deutschen Kinder- und Jugendstiftung** den Kongress ausrichten.

Infos: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH, Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin, Tel. 030/257676-0, E-Mail: tagung@dkjs.de.

Die **Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – Landesverband Niedersachsen** – lädt zum **15. Niedersächsischen Tag der Politischen Bildung** ein. Er findet statt am **27. September**

2007 in Braunschweig und soll **„Politische Bildung neu denken“**. Die Veranstalter wollen die Auseinandersetzung zwischen Politik- und Wirtschaftsdidaktik aufgreifen und in neue innovative Bahnen zu lenken versuchen.

Infos: Manfred Quentmeier und Stefan Schneider, E-Mail: TagderPolitischenBildung@gmx.de, Anmeldungen bei Landesvorstand DVPB, Roland Freitag, Altenhäger Str. 75, 31558 Hagenburg, Tel. 05033/7895, E-Mail: freitag.ur@t-online.de.

Das **10. DIE-Forum Weiterbildung**, veranstaltet vom **Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn**, findet vom **8. bis 9. Oktober 2007** im **Wissenschaftszentrum Bonn** statt. Im Zentrum steht das Thema **„Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe“**. Ziel des Forums ist es, gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Praxis und Politik Zugangsmöglichkeiten zur Weiterbildung vor dem Hintergrund gegenwärtiger sozialer Exklusionsprozesse neu zu beleuchten und Weichenstellungen für pädagogisches Denken und Handeln kritisch zu überprüfen.

Das Programm und ein Anmeldeformular sind ebenso wie weitere Informationen abrufbar unter www.die-forum.de.

Das **Deutsche Nationalkomitee für Internationale Jugendarbeit** hat die Kampagne **„alle anders – alle gleich“** ins Leben gerufen. Zum Abschluss der Kampagne soll vom **15. bis 16. Oktober** in Berlin auf einer **Fachtagung über Möglichkeiten der „Antidiskriminierungsarbeit“** informiert und diskutiert werden. Die Ergebnisse der Kampagne werden vorgestellt und das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs 2008 in den Blick genommen.

Zu der Veranstaltung, deren Ziel es ist, eine nachhaltige Verankerung von Ansätzen der Antidiskriminierungsarbeit in der Jugendbildungs- und Verbandsarbeit zu diskutieren und voranzutreiben, sind Hauptamtliche aus der Jugend(verbands)arbeit, der Antidiskriminierungsarbeit, der Menschenrechtsbildung und der Bildungsarbeit an der Schnittstelle von Schule und Jugendarbeit eingeladen.

Das Kampagnenbüro ist zu erreichen über den Deutschen Bundesjugendring, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel. 030/400404-31, E-Mail: info@jugendkampagne.de.

Die Bundestagsfraktion **Bündnis 90/Die Grünen** veranstaltet einen Familienpolitischen Kongress, der vom **26. bis 27. Oktober 2007** in **Berlin** stattfindet. Relevante Bereiche der Familien-

politik sollen dort bearbeitet, Positionen der Fraktion vorgestellt sowie Perspektiven und Strategien in der Familienpolitik kritisch debattiert werden.

Anfragen an: Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen, Arbeitskreis V – Wissen und Generationen, Platz der Republik 1, 11011 Berlin, E-Mail: familienkongress@gruene-bundestag.de.

Die **BMW Group** hat einen **Award für Interkulturelles Lernen** ausgeschrieben, der 1997 erstmals ausgelobt wurde. Mit der Ausschreibung 2007 wird dazu eingeladen, in den Kategorien Theorie und Praxis innovative Best-Practice-Beispiele und wissenschaftliche Arbeiten vorzustellen, die Ansätze für die Gestaltung interkultureller Gesellschaften präsentieren. Mit einem Gesamtpreisgeld von 25.000 Euro werden die beste wissenschaftliche Arbeit sowie drei herausragende Projekte aus der Praxis prämiert. Erstmals soll zudem ein **Sonderpreis „Interkulturelles Engagement“** an eine engagierte Persönlichkeit verliehen werden, die sich kontinuierlich um Völkerverständigung bemüht.

Einsendeschluss ist der 15. Oktober 2007.

Infos unter www.bmwgroup.com/award-life.

Fortbildung

Die **Universität Oldenburg** bietet mit dem **Masterstudiengang** Bildungsmanagement ein spezialisiertes Qualifizierungsangebot für Beschäftigte des Bildungs-, Weiterbildungs- und Hochschulsektors an. Es soll engagierten Praktiker/-innen eine neue Möglichkeit bieten, ihre Be-

ruferfahrung mit Managementwissen zu kombinieren. Zum Studiengang gehören Fragen des Finanzmanagements und des Bildungsmarketings ebenso wie Herausforderungen im Personal- oder Qualitätsmanagement. Die modulare Organisation ermöglicht ein berufsbegleitendes Teil-

studium, das auf individuell verfügbare Zeitbudgets zugeschnitten werden kann.

Studieninteressierte können Infomaterial telefonisch unter 0441/798-4433 oder per Internet – www.mba.uni-oldenburg.de anfordern.

Zeitschriften zur politischen Bildung

Politische Bildung steht im Mittelpunkt von **Nr. 32-33/2007 von „Aus Politik und Zeitgeschichte“**, der Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Politische Bildung für bildungsferne Milieus, „Politikferne“ in der Kinder- und Jugendarbeit, Politische Bildung für Migrantinnen und Migranten, in der Grundschule und der Berufsausbildung sind die Themen der Beiträge, die von bekannten Autorinnen und Autoren geschrieben wurden.

Bezug: Vertriebsabteilung der Wochenzeitung Das Parlament, Frankenallee 71-81, 60327 Frankfurt/Main, E-Mail: parlament@fsd.de.

Nr. 3/2007 der vom **Bundesausschuss Politische Bildung** herausgegebenen Zeitschrift „Praxis Politische Bildung“ kon-

zentriert sich auf das Thema **Professionalität** und zwar der als haupt- oder nebenamtlich in der außerschulischen politischen Bildung Tätigen. Aspekte des Berufsfeldes, Anregungen zur Professionalisierung der Weiterbildung, Bezugswissenschaften der Profession und Professionalisierungsbeispiele werden in den Beiträgen zum Schwerpunkt abgehandelt. Ein Artikel von Sabine Leutheusser-Schnarrenberger erinnert die politische Bildung daran, ihr Augenmerk auch auf den Datenschutz zu richten.

Bezug: Juventa-Verlag, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim.

Der **Deutsche Föderalismus im Reformprozess** ist Thema von **Nr. 1/2007 der Zeitschrift „Politische Bildung“**, die im Wochenschau Verlag erscheint. Bei-

träge aus der Fachwissenschaft über die Entwicklung und Reform des Föderalismus in Deutschland werden ergänzt durch Hinweise auf die Umsetzung des Themas in der Unterrichtspraxis.

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts.

Im Juni kam eine neue Ausgabe des Magazins **Fluter** heraus, das die **Bundeszentrale für politische Bildung** verantwortet. **Wasser** ist das Thema, dem die Beiträge des Heftes gewidmet sind. Es geht um Daten, Zahlen, Fakten und Geschichten rund ums Wasser.

Bezug: Bundeszentrale für politische Bildung, Online-Bestelladresse: www.fluter.de/abo.

Neue EB zu Werten

Die neue Ausgabe der Zeitschrift **Erwachsenenbildung (Nr. 2/2007)** befasst sich mit **Werten – Gemeinsame Werte in Europa, Werte in der Praxis der**

Erwachsenenbildung und „Der Wert der Werte“ sind Schwerpunkte der Artikel. Daneben enthält die neue Ausgabe wie immer Beiträge zu Entwicklungen der

Erwachsenenbildung, Praxisbeispiele und Materialien.

Bezug: W. Bertelsmann Verlag, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld.

Materialien zur Jugendarbeit

Sport und Jugendhilfe stehen im Mittelpunkt einer **Dokumentation**, die von **Bernd Kammerer** und **Monika Klinkhammer** herausgegeben wurde. Sie enthält Beiträge einer Fachtagung, die im vergangenen September stattfand. Das Buch kann über den Buchhandel oder beim **emwe-Verlag, Dorfäckerstr. 45, 90427 Nürnberg**, bezogen werden.

Die **Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des Deutschen Jugendinstituts in München** hat einen neuen Band veröffentlicht. **Strategien der Gewaltprävention im Kinder- und Jugendalter** ist sein Titel, unter dem eine Zwischenbilanz in verschiedenen Handlungsfeldern gezogen wird.

Bezug: DJI, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, Nockherstr. 2, 81541 München.

Das **Deutsch-Französische Jugendwerk** hat ein **Glossar zum Thema „Integration und Chancengleichheit“** veröffentlicht, das im Taschenformat erschien. Es soll dazu beitragen, die Kommunikation von Jugendlichen und Betreuern bei Austauschbegegnungen zu diesem Thema zu erleichtern und die deutsche und die französische Realität im Bereich Integration und Chancengleichheit besser zu verstehen. Das Glossar bietet eine Übersicht von rund 800 Substantiven, Verben, Adjektiven aber auch Redewendungen und ist in einer Auflage von 10.000 Exemplaren erschienen. Es kann auf der Internetseite des DFJW (www.dfjw.org) heruntergeladen oder beim DFJW bestellt werden:

Deutsch-Französisches Jugendwerk, Molkenmarkt 1, 10179 Berlin.

Fit für die Bürger-/Bürgerinnengesellschaft? ist die Fragestellung der **Ausgabe 2/2007** der vom **Deutschen Bundesjugendring** herausgegebenen **Zeitschrift Jugendpolitik**. In den Artikeln werden Felder dargestellt, in denen sich Jugendliche heute engagieren, und Voraussetzungen und Bedingungen sowie die politische und soziale Bedeutung des freiwilligen Engagements.

Bezug: Deutscher Bundesjugendring, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, www.dbjr.de.

Zeitschrift Die Gesellschafter

Im vergangenen Jahr begann ein **Projekt**, das von **der Aktion Mensch** initiiert wurde. Es wird von 96 Organisationen und Verbänden unterstützt und bietet im Internet die Möglichkeit, unter der Frage **„In was für einer Gesellschaft wollen wir leben?“** Positionen zur Zukunft der Gesellschaft zu veröffentlichen, in

einer Datenbank nach wohnortnahen Adressen von Verbänden und Initiativen für die Beteiligung an Projekten zu suchen, in speziellen Foren über Themen wie Armut, Bildung, Familienpolitik, Teilhabe, Konsum und Glück, Umwelt, Wirtschaft und Arbeit aktiv und kontrovers zu diskutieren. Inzwischen gibt es

auch eine **Zeitschrift**, die unter dem Titel **dieGesellschafter.de** regelmäßig erscheint und bundesweit an ausgewählten Stellen ausgelegt wird. Interessenten, die die Zeitung auslegen möchten, können sich unter www.diegesellschafter.de/zeitung eintragen oder unter der Telefonnummer 0228/2092-345 melden.

Dokumentation zum Thema Armut und Gesundheit

Erstmals erschien zum Kongress **Armut und Gesundheit** eine **CD-ROM**, die Beiträge zu den Inhalten des letzten Kongresses vereint. Es geht um gesundheitliche Folgen der Arbeitslosigkeit, Gesundheitsförderung in benachteiligten Stadtteilen, patien-

tenorientiertes Gesundheitswesen bis zu Globalisierungsauswirkungen.

Herausgeber ist die **Landesarbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung, Gesundheit Berlin**.

**Anfragen an: Carsten Direske,
Friedrichstr. 231, 10969 Berlin,
E-Mail: presse@gesundheitberlin.de,
www.gesundheitberlin.de.**

Neue Zeitschrift zur Entwicklungspolitik

Unter dem Titel **„Journal Global“** sind die bisherigen Publikationen „eins Entwicklungspolitik“ und „der überblick“ zu einer neuen Publikation zusammengefasst worden. Die Ziele und Traditionen der beiden bisherigen Titel

sollen fortgesetzt und weiterentwickelt werden. In der Probeausgabe ist der Klimawandel das Titelthema, das durch Berichte über weitere globale Fragen und entwicklungspolitische Themen ergänzt wird. Herausgeber ist der

Verein zur Förderung der entwicklungspolitischen Publizistik e. V., der seinen Sitz in Bonn hat.

**Die Adresse der Redaktion:
Emil-von-Behring-Str. 3,
60439 Frankfurt/Main.**

Außerschulische Bildung 2-2007

38. Jahrgang

Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung – Mitteilungen des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V.

Herausgeber:

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., vertreten durch Dr. Paul Ciupke und Ulrike Steimann

Redaktion:

Ingeborg Pistohl

Redaktionsbeirat:

Gertrud Gandenberger, Almut Hoffmann, Wolfgang Pauls, Sonja Schweizer, Ulrich Wester

Namentlich gekennzeichnete Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Meinung des Herausgebers/der Herausgeberin und der Redaktion.

Redaktionschluss:

1. August 2007

Redaktions- und Bezugsanschrift:

AdB, Mühlendamm 3, 10178 Berlin,
Tel. (0 30) 400 401-11 u. 12
www.adb.de
E-Mail: jurisch@adb.de,
pistohl@adb.de

Herstellung:

Druckcenter Meckenheim/Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH

ISSN 0176-8212

Bildnachweis:

Copyrightinweise s. Fotos.

Bezugsbedingungen (gültig ab Ausgabe 1-2003)

Einzelheft	€ 6,00
1-3 Abonnements	(jährlich) € 16,00
ab 4 Abonnements	(jährlich) € 12,00
Abonnements für Studenten, Praktikanten, Referendare, Arbeitslose	(jährlich) € 12,00
(bitte jährlich Bescheinigung übersenden)	(zuzüglich Porto)

Die Mitglieder des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten erhalten je ein Exemplar kostenlos.

Diese Zeitschrift wird maßgeblich durch Mittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen unterstützt.

Die Außerschulische Bildung wird als Fachzeitschrift für politische Jugend- und Erwachsenenbildung vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) herausgegeben. Verband, Herausgeberin und Herausgeber, Redaktionsbeirat und die Redakteurin möchten dadurch

- zur fachlichen und wissenschaftlichen Reflexion der Praxis politischer Jugend- und Erwachsenenbildung beitragen und damit die Professionalität pädagogischen Handelns stärken,
- aktuelle und relevante Themen aus Politik und Gesellschaft aufgreifen und im Hinblick auf ihre Behandlung in der politischen Bildung aufbereiten,
- Beispiele der Bildungsarbeit öffentlich machen und ein Schaufenster des Arbeitsfeldes bieten,
- theoretische und fachliche Diskussionen in Beziehung setzen und die Diskurse in der Profession und den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen jeweils miteinander bekannt machen,
- Methoden der politischen Bildung vorstellen,
- neue fachbezogene Publikationen und Medienproduktionen präsentieren und in ihrer Relevanz für die Bildungsarbeit einschätzen,
- über bildungs- und jugendpolitische Entwicklungen in Bund und Ländern berichten,
- Nachrichten aus dem AdB und anderen Fachverbänden verbreiten.